

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le développement de l'écoute empathique chez les étudiantes et les étudiants inscrits
dans le programme de Techniques d'éducation spécialisée du Cégep de Baie-Comeau

par

Annie Gagnon

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en enseignement (M.Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

Mai 2020

©Annie Gagnon, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le développement de l'écoute empathique chez les étudiantes et les étudiants inscrits
dans le programme de Techniques d'éducation spécialisée du Cégep de Baie-Comeau

Par
Annie Gagnon

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

_____ Directrice d'essai
Chantale Lévesque

_____ Évaluateur de l'essai
Pierre Baudry

Un employeur embauche généralement une personne sur la base des capacités professionnelles qu'elle manifeste et la remercie de ses services sur la base des attitudes qu'elle ne manifeste pas !

Henri Boudreault

REMERCIEMENTS

Voir enfin l'aboutissement d'un projet de cette envergure, c'est avoir un sentiment de dépassement et du devoir accompli. Une personne très précieuse m'a accompagnée, soutenue et encouragée depuis les tout débuts. Chantale Lévesque, conseillère pédagogique et répondante locale PERFORMA au Cégep de Baie-Comeau a accepté de porter également le manteau de directrice d'essai. Merci, Chantale, d'avoir accepté le billet t'attribuant une place « aux premières loges » dans cette aventure. Tu as été d'une aide inestimable à toutes les étapes de ce projet. Ta rigueur, tes judicieux conseils, ton professionnalisme, ta disponibilité, tes encouragements et ton « écoute empathique » à mon égard et ont été d'un grand secours.

Merci à toi, Denis. Tu as fait preuve d'une grande patience à mon égard. Sans toi, je n'y serais pas arrivé. Tes encouragements et, surtout, tes conseils et ton esprit critique m'ont été très utiles. Merci aussi à mes enfants, Marie-Eve, Sébastien et David et à ma mère pour vos encouragements et votre soutien.

Merci à mes collègues, Caroline, Marie-Christine, Stéphanie et Jocelyn d'avoir pris du temps afin de valider mon questionnaire. Vous êtes pour moi des sources d'inspiration.

Je tiens également à remercier sincèrement les enseignantes et les enseignants en TÉS du réseau collégial qui ont répondu au sondage en ligne. Vous m'avez grandement aidé à préciser les orientations de ce projet de recherche.

Enfin, ce projet n'aurait pas pu se réaliser sans l'extraordinaire collaboration des étudiantes et des étudiants du cours *Relation d'aide* qui ont accepté d'être « mes cobayes ». Vous avez fait preuve d'ouverture face aux nouvelles activités que je vous ai proposées. Merci pour votre confiance !

SOMMAIRE

Ce projet de recherche a pris forme autour du thème de l'écoute empathique. De façon plus précise, notre regard porte sur la difficulté pour les étudiantes et les étudiants d'adopter les comportements et les attitudes nécessaires à l'écoute empathique, et ce, en contexte de relation d'aide. La question centrale de cet essai est donc : comment favoriser le développement de l'écoute empathique dans le cadre du cours *Relation d'aide* du programme en techniques d'éducation spécialisée ? L'orientation retenue pour répondre à cette question consiste à élaborer du matériel pédagogique innovateur. D'autre part, notre désir d'aller plus loin dans cette démarche nous a transportée jusqu'à l'expérimentation et l'évaluation des activités que nous avons développées. Les trois objectifs spécifiques suivants témoignent de cette boucle que nous avons choisi de réaliser :

1. Expérimenter des activités d'apprentissage innovantes pour le développement de l'écoute empathique auprès d'étudiantes et d'étudiants du cours *Relation d'aide*.
2. Recueillir l'appréciation des étudiantes et des étudiants en ce qui concerne les activités d'apprentissage innovantes pour le développement de l'écoute empathique qui ont été expérimentées dans le cours *Relation d'aide*.
3. Évaluer la démonstration des attitudes et des comportements associés à l'écoute empathique chez des étudiantes et des étudiants inscrits au cours *Relation d'aide* à l'aide d'une grille d'évaluation.

Le cadre de référence s'articule autour du concept de l'empathie en tant qu'attitude et de l'écoute empathique du point de vue de l'habileté professionnelle à développer par les étudiantes et les étudiants inscrits en Techniques d'éducation spécialisée (TÉS). Nous utilisons principalement les volumes de Héту (2014), Tremblay (2015) et Beaudry et Trottier (2018) pour la description des composantes, des attitudes et des comportements

associés à l'écoute empathique. De plus, l'intelligence émotionnelle et la méditation pleine conscience sont les thèmes retenus pour l'élaboration d'activités d'apprentissage innovantes. Par ailleurs, l'évaluation de l'écoute empathique des étudiantes et des étudiants inscrits au cours *Relation d'aide* a été effectuée à partir d'entrevues de relation d'aide filmées qui sont réalisées à l'intérieur de ce cours. Pour ce faire, nous avons élaboré une grille d'analyse du verbatim et une grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique qui sont utilisées lors du visionnement des entrevues de relation d'aide.

Une approche méthodologique mixte s'inscrivant dans le paradigme interprétatif est choisie pour réaliser cette recherche. Plusieurs outils de cueillette de données sont utilisés : le questionnaire avant et après l'expérimentation des activités, le journal de bord de l'enseignante-chercheuse, le journal de bord des étudiantes et des étudiants, l'observation participante, la grille d'analyse des verbatims des entrevues de relation d'aide filmées et la grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique de l'écoute empathique.

Les résultats des questionnaires avant et après l'expérimentation des activités brossent un portrait des connaissances des étudiantes et des étudiants concernant les attitudes et comportements de l'écoute empathique, un aperçu de leur quotient empathique, de leur capacité d'attention-concentration et de leur perception du niveau d'anxiété vécu. La grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique de l'écoute empathique témoigne ensuite de l'évolution du développement de la capacité d'écoute empathique des étudiantes et des étudiants. Elle a été utilisée à trois moments différents : au tout début, au milieu et à la fin de l'expérimentation des activités d'apprentissage innovantes. De plus, l'appréciation des étudiantes et des étudiants concernant les activités réalisées sous les thèmes de la méditation pleine conscience et de l'intelligence émotionnelle nous permet de considérer ce projet de recherche sous un angle différent : celui des étudiantes et des étudiants.

Cette recherche ne vise pas la généralisation des résultats, mais elle permet de faire valoir l'utilisation d'activités innovantes pour le développement de l'écoute empathique. Nous souhaitons qu'elle incite également d'autres enseignantes et d'autres enseignants à

expérimenter notre grille à échelles descriptives favorisant une évaluation précise de comportements et d'attitudes reliés à l'écoute empathique.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	5
LISTE DES TABLEAUX.....	15
LISTE DES FIGURES	17
INTRODUCTION	19
PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE.....	21
1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	21
1.1. Le programme ministériel de Techniques d'éducation spécialisée.....	21
1.2. Portrait de la clientèle étudiante inscrite en Techniques d'éducation spécialisée au cégep de Baie-Comeau.....	23
1.3. Les difficultés rencontrées dans l'enseignement et l'évaluation des attitudes.....	25
1.4. Les avancées dans l'enseignement et l'évaluation des attitudes.....	27
1.5. L'importance de l'empathie dans le programme de Techniques d'éducation spécialisée	30
2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE	31
2.1 L'écoute empathique dans le cours Relation d'aide	31
2.2 L'écoute empathique du point de vue des enseignantes et enseignants du réseau collégial.....	39
2.2.1 Le développement de l'écoute empathique	40
2.2.2 Les facteurs favorisant le développement de l'écoute empathique des étudiantes et des étudiants	42
2.2.3 Les facteurs susceptibles de nuire au développement de l'écoute empathique des étudiantes et des étudiants.....	43
2.2.4 La capacité des étudiantes et des étudiants à développer une écoute empathique satisfaisante.....	44
2.3 Résumé de la problématique	45
3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI	47
DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE	48

1. CONCEPT DE L'EMPATHIE (ATTITUDE) ET DE L'ÉCOUTE EMPATHIQUE (HABILETÉ PROFESSIONNELLE).....	48
1.1. Définition de l'empathie (attitude).....	48
1.1.1. Distinction entre l'empathie et la sympathie	52
1.1.2. L'empathie et l'intelligence émotionnelle.....	54
1.1.3. L'empathie et la pleine conscience.....	56
1.2. Définition de l'écoute empathique (habileté professionnelle)	58
1.2.1. Les composantes de l'écoute empathique	60
1.3. Les attitudes reliées à l'écoute empathique.....	63
1.3.1. Respect	63
1.3.2. Acceptation inconditionnelle.....	64
1.3.3. Authenticité	64
1.4. Comportements manifestant l'écoute empathique.....	65
1.4.1. La création du lien de confiance.....	66
1.4.2. L'accueil.....	66
1.4.3. Les comportements non verbaux.....	67
1.4.3.1 Attitude corporelle	68
1.4.3.2. Contact visuel.....	69
1.4.3.3. Expression du visage.....	69
1.4.3.4. Ton de voix.....	69
1.4.4. Les techniques de base en relation d'aide	70
1.4.4.1. Identification du problème	70
1.4.4.2. Silence	70
1.4.4.3. Reformulation et reflet	71
1.4.4.4. Question fermée	72
1.4.4.5. Focalisation	72
1.4.4.6. Interprétation	73
1.4.4.7. Résumé.....	73
1.4.5. Résumé des attitudes et des comportements reliés à l'écoute empathique .	73
2. ENSEIGNEMENT DE L'ÉCOUTE EMPATHIQUE.....	75
2.1 Enseigner l'attention et la concentration à l'aide de l'approche de pleine conscience	75
2.1.1 Les outils de la méditation pleine conscience	77
2.2 Développer l'intelligence émotionnelle.....	79
2.2.1 Les composantes de l'intelligence émotionnelle.....	80
3. ÉVALUATION DE L'ÉCOUTE EMPATHIQUE.....	81
4. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE	83
TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE	84

	10
1. TYPE D'ESSAI	84
2. MÉTHODOLOGIE.....	85
3. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE	87
4. CHOIX DES PARTICIPANTS ET DES PARTICIPANTES	87
4.1 Population cible	87
4.2 Échantillon et méthode d'échantillonnage	88
4.3 Les limites	88
5. PORTRAIT DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS.....	89
6. LES MÉTHODES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	90
6.1 Questionnaire avant et après l'expérimentation des activités d'apprentissage innovantes pour le développement de l'écoute empathique	91
6.1.1 Validation du questionnaire.....	94
6.1.2 Prétest du questionnaire.....	94
6.2 Journal de bord de l'enseignante-chercheuse.....	94
6.3 Journal de bord des étudiantes et des étudiants.....	95
6.4 La grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique de l'écoute empathique	96
6.4.1 La démarche d'élaboration de la grille d'évaluation descriptive	97
6.4.1.1 Élaborer une tâche et un contexte	97
6.4.1.2 Identifier les objets d'évaluation	97
6.4.1.3 Sélectionner les critères d'évaluation et les niveaux de performance	97
6.4.2 Méthodologie d'utilisation de la grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique.....	99
6.4.2.1 Grille d'analyse des verbatims des entrevues de relation d'aide .	100
6.5 L'observation participante (activités filmées).....	101
7. MÉTHODE DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES	101
8. CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ.....	102
9. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	104
10. LE DÉROULEMENT ET L'ÉCHÉANCIER.....	106
QUATRIÈME CHAPITRE LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	109
1. LE QUESTIONNAIRE AVANT ET APRÈS L'EXPÉRIMENTATION.....	110

	11
1.1. Déroulement.....	111
1.2. Résultats.....	111
1.2.1 Portrait des étudiantes et des étudiants.....	111
1.2.2 Attitudes liées à l'écoute empathique et techniques de base en relation d'aide.....	111
1.2.2.1 Attitudes (respect – authenticité – écoute attentive).....	112
1.2.2.2 Techniques de base en relation d'aide.....	113
1.2.3 Questions dressant le profil du quotient empathique des étudiantes et étudiants.....	115
1.2.4 Questions associées à la perception des capacités d'attention-concentration des étudiantes et étudiants.....	117
1.2.5 Questions permettant l'autoévaluation du niveau d'anxiété des étudiantes et étudiants.....	119
1.2.6 Les résultats aux questions d'autoévaluation du niveau d'anxiété.....	120
2. GRILLE D'ÉVALUATION À ÉCHELLES DESCRIPTIVES DE TYPE ANALYTIQUE DE L'ÉCOUTE EMPATHIQUE.....	123
2.1 La première mesure à partir d'une entrevue filmée.....	124
2.1.1 Déroulement.....	124
2.1.2 Résultats.....	124
2.1.2.1 Attitudes.....	125
2.1.2.2 Techniques de base.....	125
2.1.2.3 Comportements non verbaux.....	126
2.2 La deuxième mesure effectuée à partir de l'entrevue filmée à la mi-session.	127
2.2.1 Déroulement.....	128
2.2.2 Résultats.....	128
2.2.2.1 Attitudes.....	128
2.2.2.2 Techniques de base.....	129
2.2.2.3 Comportements non verbaux.....	131
2.3 La dernière mesure réalisée à la fin du cours <i>Relation d'aide</i>	132
2.3.1 Déroulement.....	133
2.3.2 Résultats.....	133
2.3.2.1 Attitudes.....	133
2.3.2.2 Techniques de base.....	134
2.3.2.3 Comportements non verbaux.....	136
2.4 Observation des variations entre la première et la troisième mesure.....	138
2.4.1 Attitudes.....	138
2.4.2 Techniques de base.....	140
2.4.3 Comportements non verbaux.....	143
3. LES ACTIVITÉS LIÉES À LA MÉDITATION PLEINE CONSCIENCE.....	144

	12
3.1 La dégustation en pleine conscience – L'exercice du raisin	145
3.1.1 Déroulement	146
3.1.2 Résultats	146
3.2 Méditation pleine conscience de la respiration - Technique d'apaisement	147
3.2.1 Déroulement	148
3.2.2 Résultats	149
3.3 Moment de la respiration – outil de recentrement	152
3.3.1 Première expérimentation.....	153
3.3.2 Deuxième expérimentation.....	156
3.4 Les assises scientifiques de la pleine conscience.....	157
3.5 Résultats au questionnaire après l'expérimentation des activités	158
 4. LES ACTIVITÉS FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE	 161
4.1 La boîte à soucis.....	161
4.1.1 Déroulement	162
4.1.2 Résultats	163
4.2 Identification des émotions	167
4.2.1 Déroulement	168
4.2.2 Résultats	169
4.3 Comment je me sens sur une échelle de un à dix.....	169
4.3.1 Déroulement	171
4.3.2 Résultats	171
4.4 La reconnaissance des émotions – facile ou difficile.....	174
4.4.1 Déroulement	174
4.4.2 Résultats	176
4.5 Questionnaire sur l'intelligence émotionnelle	177
4.5.1 Déroulement	177
4.5.2 Résultats	178
4.6 Identification des émotions à partir d'une vidéo.....	180
4.6.1 Déroulement	180
4.6.2 Résultats	181
 5. CONCLUSION.....	 183
5.1 Synthèse de la recherche	183
5.2 Les limites de la recherche.....	188
5.3 Les retombées et les suites	190

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	193
ANNEXE A COMPÉTENCES DU PROGRAMME TECHNIQUES D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE PRÉSENTANT UN CRITÈRE DE PERFORMANCE ASSOCIÉ À L'ÉCOUTE EMPATHIQUE.	197
ANNEXE B ÉCHELLE DE COMPRÉHENSION EMPATHIQUE DE AUGER (2005)	200
ANNEXE C LETTRE ENVOYÉE AUX ENSEIGNANTES ET AUX ENSEIGNANTS DU RÉSEAU COLLÉGIAL	202
ANNEXE D SONDAGE EN LIGNE SUR L'ÉCOUTE EMPATHIQUE	205
ANNEXE E COMPILATION DES RÉSULTATS DE LA CONSULTATION AUPRÈS DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU RÉSEAU COLLÉGIAL	219
ANNEXE F QUESTIONNAIRE AVANT EXPÉRIMENTATION DES ACTIVITÉS 	237
ANNEXE G QUESTIONNAIRE APRÈS EXPÉRIMENTATION DES ACTIVITÉS 	260
ANNEXE H LES OUTILS DU JOURNAL DE BORD DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS	268
ANNEXE I GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ÉCOUTE EMPATHIQUE.....	272
ANNEXE J EXEMPLE DE GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ÉCOUTE EMPATHIQUE	276
ANNEXE K FORMULAIRE DE DEMANDE DE CERTIFICATION ÉTHIQUE	279
ANNEXE L CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DU CÉGEP DE BAIE-COMEAU	285
ANNEXE M FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS	287
ANNEXE N EXEMPLE DE GRILLE DE TRANSCRIPTION DU VERBATIM DES ENTREVUES FILMÉES	292
ANNEXE O COMPILATION DES RÉSULTATS DE LA GRILLE D'ANALYSE À ÉCHELLES DESCRIPTIVES DE L'ÉCOUTE EMPATHIQUE.....	294

ANNEXE P SYNTHÈSE DES RAPPORTS DE RÉSULTATS PERSONNALISÉS CHBAT 2008.....	297
ANNEXE Q QUESTIONNAIRE SUR L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE ...	304

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Quelques compétences du programme Techniques d'éducation spécialisée présentant un critère de performance associé à l'écoute empathique.....	30
Tableau 2	Les composantes d'une attitude.....	50
Tableau 3	Distinction entre l'empathie et la sympathie	53
Tableau 4	Les sphères de l'intelligence émotionnelle.....	55
Tableau 5	Représentation de l'empathie selon trois auteurs différents	62
Tableau 6	Signes de respect et signes de non-respect	63
Tableau 7	Manifestations d'authenticité et de non-authenticité.....	65
Tableau 8	Attitudes et comportements reliés à l'écoute empathique	74
Tableau 9	Présentation des outils de la méditation pleine conscience	78
Tableau 10	Habiletés/qualités émotionnelles	80
Tableau 11	Niveaux de performance de la grille d'évaluation de l'écoute empathique ...	97
Tableau 12	Exemple d'énoncés dans la catégorie sympathie de la grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique de l'écoute empathique	99
Tableau 13	Cheminement du projet d'essai	107
Tableau 14	Calendrier des activités réalisées lors de l'expérimentation dans le cours Relation d'aide	108
Tableau 15	Portrait des niveaux d'empathie des étudiantes et des étudiants avant et après l'expérimentation	116
Tableau 16	Compilation des réponses à la question : Te considères-tu comme une personne anxieuse.....	120
Tableau 17	Comparaison entre le profil du niveau d'anxiété des étudiantes et des étudiants produit par les questions de l'autoévaluation et la perception qu'ils se font d'eux-mêmes vis-à-vis de l'anxiété.....	122

Tableau 18	Entrevue initiale – Énoncés les mieux réussis et les moins bien réussis pour l'ensemble des étudiantes et des étudiants	127
Tableau 19	Deuxième entrevue filmée – Énoncés les mieux réussis et les moins bien réussis pour l'ensemble des étudiantes et des étudiants	132
Tableau 20	Énoncés les mieux réussis et les moins bien réussis pour l'ensemble des étudiantes et des étudiants pour les trois entrevues filmées	143
Tableau 21	Compilation des résultats de l'évaluation écrite entre 2014 à 2018	155
Tableau 22	Compilation des réponses aux questions 54 et 55 du questionnaire après l'expérimentation des activités.....	182

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Provenance de la clientèle étudiante inscrite en TÉS au cégep de Baie-Comeau ...	24
Figure 2	Moyenne au secondaire de la clientèle inscrite en TÉS au cégep de Baie-Comeau	24
Figure 3	Taux de réussite de la clientèle étudiante inscrite en TÉS au Cégep de Baie-Comeau.	25
Figure 4	Les 27 attitudes visées dans les programmes de formation par rang d'importance.	29
Figure 5	Nombre de projets éducatifs différents où l'attitude est nommée	29
Figure 6	Moyennes obtenues à l'échelle de compréhension empathique	35
Figure 7	Capacité des étudiantes et des étudiants à développer une écoute empathique	44
Figure 8	Représentation du concept d'attitude.....	50
Figure 9	De la compréhension empathique à l'excès de sympathie.....	54
Figure 10	Répartition de la clientèle étudiante selon l'âge.....	90
Figure 11	Exemple de question à énumération graphique du questionnaire avant et après expérimentation.....	92
Figure 12	Exemple de questions à échelle de Likert du questionnaire avant et après expérimentation.....	93
Figure 13	Exemple de questions comprises dans le journal de bord des étudiantes et des étudiants.	95
Figure 14	Aperçu de la grille d'analyse des verbatims	100
Figure 15	Écart avant et après l'expérimentation – section attitudes.....	112
Figure 16	Perception des étudiantes et des étudiants de leur capacité à utiliser les techniques de base en relation d'aide avant l'expérimentation.....	114
Figure 17	Perception des étudiantes et des étudiants de leur capacité à utiliser les techniques de base en relation d'aide après l'expérimentation	115

Figure 18	Compilation des réponses des étudiantes et des étudiants à la question : éprouves-tu des difficultés d'attention ou de concentration ?	118
Figure 19	Compilation des résultats des manifestations associées aux difficultés d'attention-concentration.....	119
Figure 20	Résultats des niveaux d'anxiété des étudiantes et des étudiants – avant et après l'expérimentation	121
Figure 21	Répartition des résultats obtenus selon le pourcentage d'augmentation entre la première et la troisième utilisation de la grille d'évaluation.....	137
Figure 22	Niveau d'intérêt de l'activité de méditation pleine conscience de la respiration .	150
Figure 23	Compilation des réponses en lien avec les activités de la méditation pleine conscience	160
Figure 24	Réponses obtenues à la question : est-ce que cela va influencer mon attention-concentration en classe ?	164
Figure 25	Compilation des réponses en lien avec la reconnaissance et la gestion des émotions des activités « La boîte à soucis »	167
Figure 26	Compilation des réponses en lien avec la reconnaissance et la gestion des émotions de l'activité « Comment je me sens sur une échelle de un à dix »	173
Figure 27	Extrait du questionnaire sur les émotions	175
Figure 28	Compilation des résultats des étudiantes et des étudiants pour chaque dimension du test sur l'intelligence émotionnelle.	179

INTRODUCTION

Entrer en relation d'aide avec les personnes exige des qualités personnelles qui favoriseront l'établissement d'un lien de confiance. Lorsqu'il s'agit d'en faire sa profession, cette relation doit devenir structurée et réfléchie. Dans le programme de Techniques d'éducation spécialisée (TÉS), la relation d'aide est la pierre angulaire de la fonction de travail de l'éducatrice ou l'éducateur spécialisé. En plus d'apprendre à reconnaître diverses problématiques et d'apprendre à maîtriser plusieurs techniques d'intervention, l'étudiante ou l'étudiant doit apprendre à manifester plusieurs attitudes essentielles à l'établissement d'une relation de confiance avec les personnes en difficultés d'adaptation. Au cégep de Baie-Comeau, c'est principalement dans le cours *Relation d'aide* que sont abordées les techniques de base et les attitudes inhérentes à l'établissement d'une relation aidante. Notre intérêt porte plus particulièrement sur le développement de l'écoute empathique.

Le premier chapitre de ce travail de recherche présente la problématique en débutant avec un portrait du programme en Techniques d'éducation spécialisée et un portrait de la clientèle étudiante dans ce programme au Cégep de Baie-Comeau. Nous abordons ensuite les difficultés et les avancées dans l'enseignement et l'évaluation des attitudes ainsi que l'importance de l'écoute empathique au sein du programme Techniques d'éducation spécialisée. Suivra une brève présentation de la place qu'occupe l'écoute empathique dans le cours de relation d'aide au cégep de Baie-Comeau ainsi que les résultats d'un sondage effectué auprès d'enseignantes et d'enseignants du réseau collégial concernant les activités pédagogiques et les concepts abordés à l'intérieur du programme et plus particulièrement dans le cadre du ou des cours associés à la compétence 019Y *établir une relation d'aide*. La question générale de cet essai termine ce premier chapitre.

Le deuxième chapitre expose le cadre de référence faisant suite à une recension des écrits. Nous présentons tout d'abord les définitions des concepts retenus pour cette

recherche, les attitudes reliées à l'empathie et les conditions favorisant le développement de l'écoute empathique. Les objectifs spécifiques permettant de guider les actions prévues dans le cadre de cette recherche terminent ce chapitre.

Le troisième chapitre présente les choix méthodologiques retenus afin d'atteindre les objectifs de ce projet. Puisqu'il est question d'expérimenter des activités innovantes favorisant le développement de l'écoute empathique auprès des étudiantes et des étudiants inscrits au cours *Relation d'aide* du programme en TÉS, l'angle de la recherche mixte de type interprétatif s'est avéré un choix pertinent. Le devis recherche-expérimentation présenté par Paillé (2007) est celui que nous avons retenu. Il sera question de l'approche méthodologique retenue, du choix des participantes et des participants, des méthodes et des instruments de collecte de données, des critères de scientificité et des considérations éthiques. Finalement, nous présentons un aperçu de l'échéancier du projet de recherche et du calendrier des activités réalisées.

Le dernier chapitre de cet essai se concentre sur la présentation et l'interprétation des résultats obtenus lors de l'expérimentation des activités d'apprentissages innovantes. Nous commençons avec la présentation des résultats des questionnaires avant et après l'expérimentation des activités. Par la suite, il sera question des résultats obtenus à l'aide de la grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique de l'écoute empathique. Nous poursuivons avec la présentation des résultats des activités associées à la méditation pleine conscience et à l'intelligence émotionnelle. Ce chapitre se conclut par une synthèse de cette recherche et des limites qu'elle comporte. Nous proposons également quelques pistes de réflexion pour d'éventuelles recherches.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Afin de mieux saisir le contexte entourant ce projet de recherche, nous présentons tout d'abord le programme de Techniques d'éducation spécialisée et ses transformations au fil du temps. Nous dressons ensuite un bref portrait de la clientèle étudiante en Techniques d'éducation spécialisée au cégep de Baie-Comeau. Par la suite, il sera question des difficultés et des avancées rencontrées dans l'enseignement et l'évaluation des attitudes. Nous terminons cette partie par la présentation de l'importance de l'empathie dans le programme TÉS.

1.1. Le programme ministériel de Techniques d'éducation spécialisée

La formation en Techniques d'éducation spécialisée (351.A0) est offerte au sein des établissements du réseau collégial depuis plus de 40 ans. Au fil des ans, plusieurs transformations ont été effectuées afin d'adapter le programme aux besoins changeants des milieux d'emploi ainsi qu'aux nouvelles orientations adoptées par le ministère de l'Éducation. Ainsi, l'approche par compétences implantée au collégial dans les années 90 a introduit un mouvement de changement structurel fondamental des programmes offerts. En plus d'orienter la formation vers le développement de compétences en lien avec les rôles, les tâches et les activités attachés à une profession, cette approche se soucie également de développer des habiletés nécessaires à un fonctionnement plus optimal au sein d'un milieu de travail.

De plus, ils ciblent des compétences, plus fondamentales, qui favorisent le transfert d'apprentissage et l'adaptation à des situations nouvelles, les acquis facilitant la polyvalence de la personne. (Gouvernement du Québec, 1994, p.9)

L'élaboration des programmes d'études dans cette nouvelle approche est structurée selon deux axes. Dans le premier, il est question des tâches directement liées à la profession ou au métier alors que le deuxième axe renvoie à une formation fondamentale et plus générale qui sera utile afin de préparer l'étudiante ou l'étudiant à vivre de façon responsable en société.

Les compétences servent de point de départ à la définition des objectifs d'un programme et sont définies comme « un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (ce qui implique certaines connaissances, habiletés dans divers domaines, perceptions, attitudes, etc.). » (Gouvernement du Québec, 1994, p.16)

La dernière révision du programme de Techniques d'éducation spécialisée par le ministère de l'Éducation du Québec remonte à 2004. Le devis ministériel présente vingt-six compétences de formation spécifique, incluant dix compétences particulières précisant les tâches spécifiques à l'exercice de la profession en éducation spécialisée. Bien que chaque collège puisse organiser et regrouper les compétences à l'intérieur du cursus des cours de façon différente, tous les programmes en Techniques d'éducation spécialisée offerts dans les vingt-cinq établissements d'enseignement collégial publics et privés au Québec visent à former des intervenants aptes à travailler auprès de personnes de tous âges (enfants, adolescents, adultes et aînés) présentant différentes problématiques (déficiences physiques et psychologiques, troubles liés à la santé mentale, troubles de la conduite, etc.) et entraînant des difficultés d'adaptation ou d'insertion sociale. (Gouvernement du Québec, 2004)

Les principaux lieux de travail des éducatrices et des éducateurs spécialisés sont les centres de réadaptation, les centres d'accueil et d'hébergement, les centres d'hébergement de soins de courte et de longue durée, les centres hospitaliers à vocation psychiatrique, les services d'apprentissage aux habitudes de travail, les commissions scolaires, les centres locaux de services communautaires, les organismes communautaires, les foyers de groupe, les centres de jour, les centres de ressources intermédiaires et les centres de services externes de main-d'œuvre.

La spécificité de l'éducatrice ou l'éducateur spécialisé repose sur l'accompagnement et l'intervention au quotidien. Les intentions éducatives présentées dans le programme ministériel (Gouvernement du Québec, 2004) s'appuient principalement sur le développement d'aptitudes au contact relationnel et à la communication, à l'ouverture à soi-même et aux autres et à la maîtrise de soi.

De plus, la relation d'aide est au cœur même du travail de l'éducatrice ou l'éducateur spécialisé. Elle prend tout son sens dans chaque dimension de l'intervention auprès des personnes en difficultés d'adaptation et de son entourage.

Exerçant sa fonction dans un contexte d'intervention où la relation partagée avec la clientèle prédomine, l'éducatrice ou l'éducateur spécialisé devient une personne-ressource clé pour la personne en difficulté, son milieu naturel et son réseau social. (Gouvernement du Québec, 2004, p.53)

Ainsi, le savoir-être revêt une dimension fondamentale pour ces intervenants de première ligne. D'ailleurs, plusieurs compétences du programme ont des éléments de compétence et des critères de performance qui précisent certaines attitudes à adopter telles que l'acceptation, le respect, la collaboration, l'engagement, l'ouverture d'esprit, l'empathie et l'affirmation de soi. On en comprend donc que l'adoption de ces différentes attitudes témoigne d'un savoir-être de qualité.

1.2. Portrait de la clientèle étudiante inscrite en Techniques d'éducation spécialisée au cégep de Baie-Comeau

Le bilan de fonctionnement des programmes 2016-2017 du cégep de Baie-Comeau¹ présente les données des cinq dernières années. Pour les années de référence entre 2012 et 2017, une moyenne de 32 étudiantes et étudiants se sont inscrits en Techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Baie-Comeau. Une grande majorité de ces étudiantes et étudiants proviennent directement de la région de la Côte-Nord (89,5 %) alors que 7,4 % sont originaires d'autres régions au Québec et 3,1 % de pays étrangers (voir figure 1). En ce qui a trait à la proportion de la clientèle selon le sexe, on dénombre une moyenne de 87 % de

¹ *Bilan de fonctionnement des programmes*, Cégep de Baie-Comeau. Extrait du procès-verbal de la réunion de la Commission des études de mai 2017.

femmes pour 13 % d'hommes pour l'ensemble des étudiantes et des étudiants inscrits dans le programme (collégial I à III).

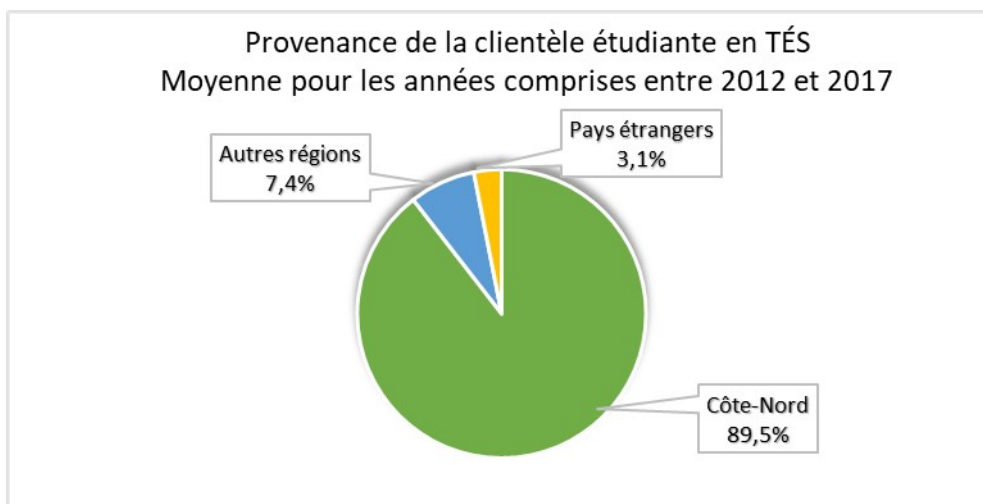


Figure 1 Provenance de la clientèle étudiante inscrite en TÉS au cégep de Baie-Comeau
Tiré du Bilan de fonctionnement des programmes, Cégep de Baie-Comeau.

Les prochaines données proviennent du *Suivi des indicateurs de la réussite 2016-2017* du Cégep de Baie-Comeau. Les cohortes utilisées pour cette analyse sont celles de 2010 à 2016, 2010 étant l'année du début de notre nouveau plan de réussite. On observe que la moyenne au secondaire des étudiantes et étudiants nouvellement inscrits en TÉS au cégep de Baie-Comeau se situe à 71,9 %, qui est quelque peu en deçà de la moyenne observée pour ce même programme dans les autres collèges du réseau qui se situe à 76,0 % (voir figure 2).

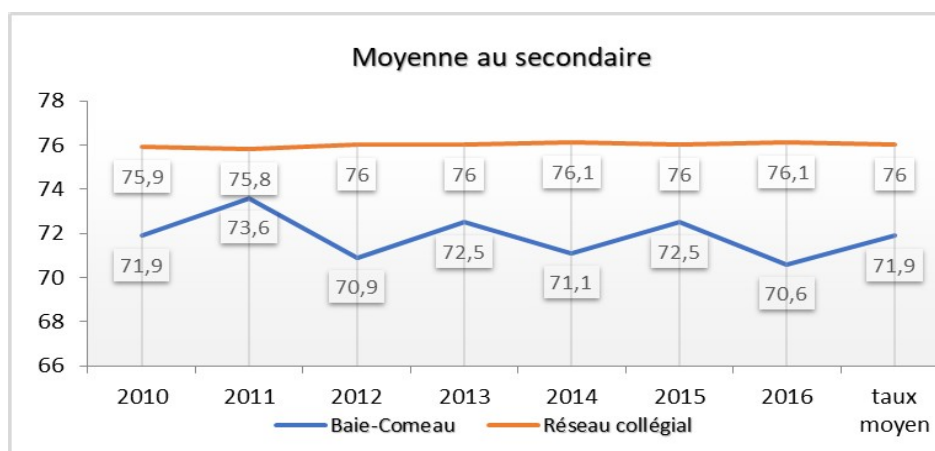


Figure 2 Moyenne au secondaire de la clientèle inscrite en TÉS au cégep de Baie-Comeau
Suivi des indicateurs de la réussite 2016-2017 du programme TÉS, Cégep de Baie-Comeau

En ce qui a trait au taux réussite en première session, on constate qu'il est très comparable à du celui du réseau : 89,4 % à Baie-Comeau et 89,9 % pour le réseau collégial² (voir figure 3).

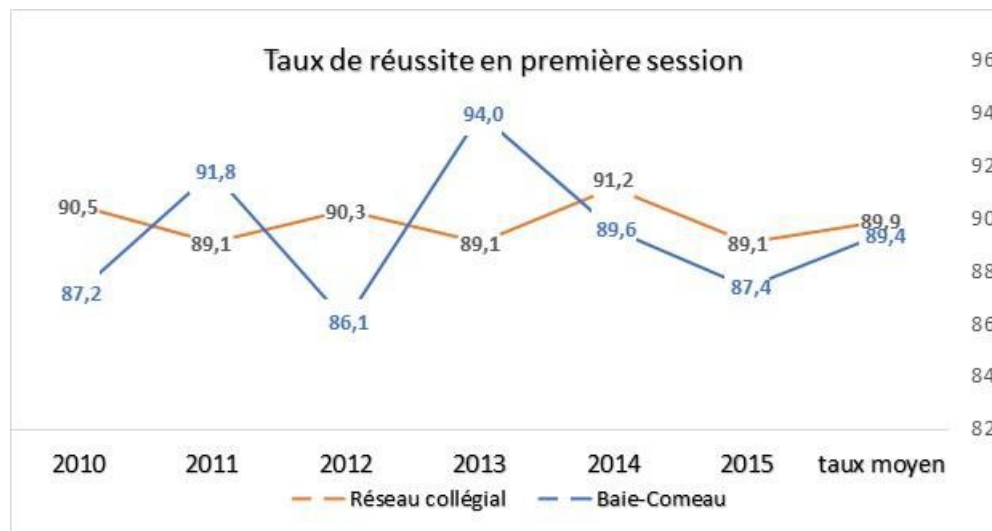


Figure 3 Taux de réussite de la clientèle étudiante inscrite en TÉS au Cégep de Baie-Comeau. Suivi des indicateurs de la réussite 2016-2017 du programme TÉS, Cégep de Baie-Comeau

1.3. Les difficultés rencontrées dans l'enseignement et l'évaluation des attitudes

L'enseignement et l'évaluation des attitudes sont, sans contredit, des défis importants pour les enseignantes et les enseignants du collégial. Peu importe le domaine d'étude, lorsqu'il s'agit de favoriser le développement des attitudes chez les apprenants ou de le mesurer, un constat s'impose : les outils valides et faisant preuve d'objectivité sont très rares (Pratte, Petitclerc et Ross, 2014; Beaudoin, 2013; Lussier, 2012; Grisé et Trottier, 1997).

Selon Beaudoin (2013), lorsque vient le temps de porter un jugement professionnel sur l'évaluation des attitudes, plusieurs enseignantes et enseignants vivent un inconfort.

Présentement, l'évaluation des attitudes est laissée à la discrétion des enseignantes et des enseignants. Certaines et certains utilisent des grilles d'évaluation formative ou sommative personnalisées et d'autres évitent tout simplement d'aborder ce terrain glissant. (Beaudoin, 2013, p.26)

² Extrait du tableau présentant les *indicateurs du cheminement*, Cégep de Baie-Comeau.

Une des difficultés rencontrées avec le concept d'attitude, c'est l'absence de définition claire. « Tant que le concept n'est pas défini, les cibles de formation ne peuvent être explicitement identifiées. » (Pratte, Petitclerc et Ross, 2014, p.12). Ces auteurs mentionnent également que l'enseignement des attitudes nécessite d'utiliser des stratégies différentes puisqu'il s'agit du développement affectif. Les enseignantes et les enseignants « sont peu préparés à identifier et à mettre en œuvre des approches d'intervention dans le domaine affectif. » (Pratte, Petitclerc et Ross, 2014, p.13).

Plusieurs discussions entourant l'évaluation des attitudes ont alimenté les réunions départementales de l'équipe professorale du programme TÉS au Cégep de Baie-Comeau. Tous sont unanimes à l'effet qu'il est impératif de se doter d'outils permettant de mesurer le niveau d'acquisition des attitudes, particulièrement en contexte de stage. Des efforts ont été déployés ces dernières années afin de produire des grilles d'appréciation des attitudes en stage. En revanche, lorsqu'il est question de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes en classe, il devient très difficile de se coordonner. Chacun fait comme bon lui semble. C'est, en quelque sorte, de l'autonomie professionnelle.

Lussier (2012) soulève un élément important qui pourrait expliquer l'inconfort manifesté par les enseignantes et les enseignants à propos de l'enseignement et l'évaluation des attitudes.

Enseigner des attitudes suppose un travail d'ancrage. Il ne suffit pas qu'une attitude soit observée à une seule reprise, dans un contexte dans lequel l'étudiante ou l'étudiant sait qu'on l'évalue, pour affirmer qu'elle est acquise. Il est nécessaire que certaines attitudes soient enseignées et évaluées régulièrement au cours du programme de formation pour assurer un apprentissage durable et ainsi, répondre aux exigences du marché du travail (p.20).

De plus, cette autrice mentionne aussi que ce malaise provient également de l'absence d'activités d'enseignement planifiées concernant le savoir-être (Grisé et Trottier, 1997, cité par Lussier, 2012). « Il ne leur viendrait jamais à l'esprit de mesurer l'acquisition d'une connaissance ou la maîtrise d'un savoir-faire avant même d'avoir abordé en classe ces notions » (Lussier, 2012, p. 19).

1.4. Les avancées dans l'enseignement et l'évaluation des attitudes.

Parallèlement à la période du Renouveau pédagogique introduisant l'approche par compétences, plusieurs recherches sur l'enseignement et l'évaluation des attitudes ont été réalisées. Nous présentons ici les grandes lignes de quelques-unes de ces recherches ayant en commun l'enseignement et l'évaluation des attitudes. La terminologie utilisée pour présenter ce concept d'attitude n'est toutefois pas uniforme chez ces auteurs. Ainsi, les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif ou le Savoir-être sont des formulations différentes d'un même concept : celui d'attitude.

Grisé et Trottier (1997) ont développé un guide de formation sur l'enseignement des attitudes pour les programmes développés selon l'approche par compétences. Le modèle regroupe les habiletés d'ordre socioaffectif selon trois dimensions : personnalité, relation avec le milieu et engagement professionnel. On y propose une démarche structurée basée sur la construction active par l'étudiante ou l'étudiant de représentations affectives personnelles qui favoriseront l'apprentissage des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif.

La recherche réalisée par Gosselin (2010) s'intéresse à l'évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial. Son travail cible l'identification des attitudes et des comportements à évaluer en stage au collégial dans des programmes techniques de la santé.

Pour sa part, Lussier (2012) a réalisé une recherche-intervention portant sur l'accompagnement des enseignantes et des enseignants dans l'appropriation de pratiques pédagogiques orientées vers l'enseignement et l'évaluation des attitudes. Inspirée du modèle d'accompagnement proposé par St-Germain en 2008 (cité dans Lussier, 2012). Lussier utilise le groupe de réflexion et l'accompagnement individuel pour soutenir la démarche des participantes et des participants. Certaines conditions semblent toutefois essentielles à la réussite de cette façon de faire. L'autrice mentionne, entre autres, la relation de confiance, le respect et l'ouverture entre la personne accompagnante et les personnes

accompagnées ainsi qu'entre les participants ; l'expertise reconnue de l'animatrice du groupe et une participation active de tous dans un esprit d'égalité.

La recherche effectuée par Beaudoin (2013) permet d'identifier les Savoir-être signifiants à la profession d'éducatrice et d'éducateur spécialisé. Elle établit une correspondance entre les Savoir-être identifiés par le département du cégep de Granby-Haute-Yamaska, les habiletés de type socioaffectif de Grisé et Trottier (1997) et le modèle de Boudreault (2004).

Beauchamp (2013) a réalisé une recherche sur l'enseignement et l'évaluation des attitudes dans les départements Techniques de travail social des cégeps francophones. À partir des données recueillies à l'aide d'un questionnaire complété par les participantes et participants, l'autrice dresse le portrait des attitudes qui sont enseignées et évaluées ainsi que des stratégies d'enseignement et d'évaluation utilisées.

Pratte, Petitclerc et Ross (2014) ont produit un rapport de recherche PAREA concernant le développement des attitudes professionnelles dans les programmes de formation collégiale. En plus de clarifier le concept d'attitude, cette équipe de recherche a procédé au recensement des attitudes ciblées pour être développées dans les programmes du collégial. Cette recherche met également en lumière le processus de transformation des attitudes et propose des pistes d'intervention favorisant le développement des attitudes.

Néanmoins, bien que la recherche des dernières années ouvre les portes sur la compréhension du rôle de l'enseignante et de l'enseignant vis-à-vis de l'enseignement et de l'évaluation du domaine des attitudes, très peu d'écrits portent plus particulièrement sur le thème de l'empathie. Il s'agit pourtant d'une attitude professionnelle qui se retrouve dans plusieurs programmes (notamment dans des techniques biologiques et dans des techniques humaines).

À cet effet, Pratte, Petitclerc et Ross (2014) ont effectué une enquête afin d'identifier les attitudes que les enseignantes et les enseignants du collégial disent vouloir développer

chez les étudiantes et les étudiants. Tous les collèges du réseau collégial ont été invités à participer à cette enquête (48 cégeps publics et 25 cégeps privés subventionnés). Plus de 500 enseignantes et enseignants y ont participé. Il s'avère que l'empathie se retrouve au 10^e rang par ordre d'importance des attitudes identifiées (voir figure 4).

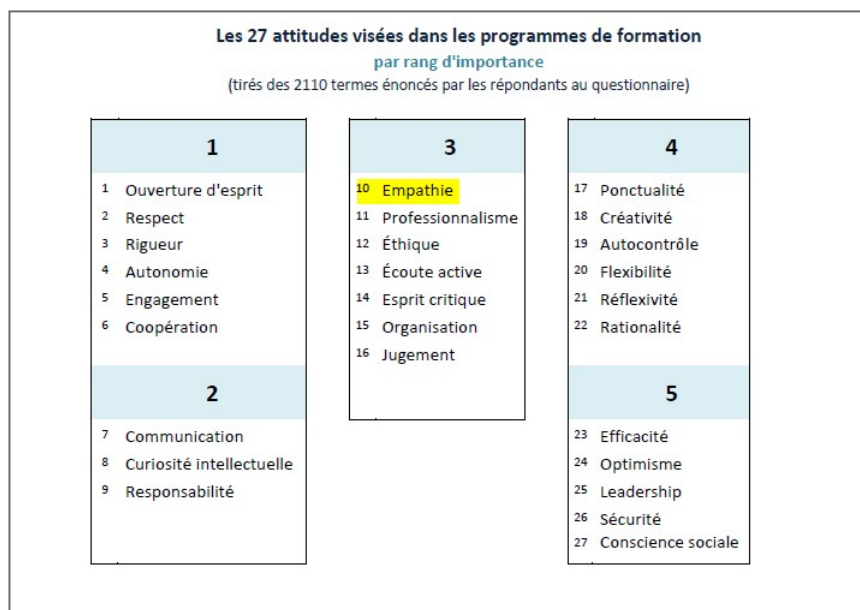


Figure 4 Les 27 attitudes visées dans les programmes de formation par rang d'importance. (Pratte et al, 2014, p.42)

Cette même équipe de recherche a également fait l'analyse de 40 projets éducatifs (document d'orientation éducative de l'institution collégiale) afin d'établir la liste des attitudes qui y sont consignées. Une fois de plus, l'empathie est mentionnée dans 18 des 40 projets éducatifs analysés (voir figure 5).

Nombre de projets éducatifs différents où l'attitude est nommée	
Ouverture d'esprit	21
Empathie	18
Créativité	8
Flexibilité	6

Figure 5 Nombre de projets éducatifs différents où l'attitude est nommée. (Pratte et al. 2014, p.49)

1.5. L'importance de l'empathie dans le programme de Techniques d'éducation spécialisée

L'empathie est une attitude essentielle à développer dans la formation des techniciennes et des techniciens en éducation spécialisée. D'ailleurs, l'élément *manifestation d'attitudes et de comportements empathiques* est mentionné dans les critères de performance de treize des vingt-six énoncés de compétence du programme. Il se retrouve parfois même dans plusieurs éléments d'un même énoncé de compétence (Gouvernement du Québec, 2004). Le tableau suivant présente un extrait du tableau des compétences ayant un critère de performance associé à la manifestation d'attitudes et de comportements empathiques. Le tableau complet se retrouve à l'Annexe A.

Tableau 1
Quelques compétences du programme Techniques d'éducation spécialisée présentant un critère de performance associé à l'écoute empathique

Énoncé de la compétence	Code	Éléments de la compétence	Critères de performance
Évaluer la capacité de soutien du milieu de vie de la personne.	019U	3 Évaluer les mécanismes de soutien des personnes immédiates.	Manifestation d'attitudes et de comportements d'empathie et de collaboration.
Établir une relation d'aide	019Y	2 Définir le besoin d'aide avec la personne et convenir des suites à donner	Manifestation d'attitudes et de comportements empathiques
Effectuer des interventions d'adaptation et de réadaptation auprès de personnes présentant une déficience intellectuelle.	019Z	4 Exécuter des activités favorisant le maintien des habiletés communicationnelles, cognitives et psychomotrices. 5 Soutenir la personne dans l'exécution des activités de la vie quotidienne. 6 Aider la personne et la famille à accepter les atteintes.	Manifestation d'attitudes et de comportements empathiques
Effectuer des interventions auprès de jeunes présentant des difficultés sur le plan des apprentissages scolaires et du langage.	046T	3 Exécuter des activités favorisant la stimulation du langage chez le jeune. 4 Exécuter des activités favorisant les apprentissages scolaires chez le jeune.	Manifestation de comportements et d'attitudes empathiques.
Effectuer des interventions d'adaptation et de réadaptation auprès de personnes présentant une déficience et des déficits physiques et neurologiques.	01A0	3 Aider la personne à accepter ses atteintes et à définir son projet de vie. 4 Exécuter des activités favorisant le développement des habiletés langagières, cognitives et psychomotrices. 5 Développer ou soutenir les habiletés parentales et familiales.	Manifestation d'attitudes et de comportements empathiques.

Concrètement, cela signifie que la moitié des compétences spécifiques du programme nécessite de faire preuve d'empathie. On peut également remarquer que ce critère de performance contient deux composantes : attitudes et comportements. C'est donc dire que l'empathie se manifeste à partir d'un savoir-faire regroupant principalement les techniques de base de la relation d'aide (représentant la composante associée aux

comportements) et d'un savoir-être (attitudes telles que le respect, l'authenticité et l'acceptation inconditionnelle).

C'est principalement dans le cours porteur de la compétence 019Y *établir une relation d'aide* que les notions entourant l'empathie sont abordées au Cégep de Baie-Comeau.

2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Cette section est consacrée à la présentation des composantes associées au problème que nous avons ciblé pour cette recherche. Nous présentons tout d'abord le point de vue de l'enseignante-chercheuse en regard des difficultés rencontrées liées au développement de l'écoute empathique dans le cours *Relation d'aide*. Par la suite, les résultats d'une consultation effectuée auprès d'enseignantes et d'enseignants en TÉS du réseau collégial sont présentés. Les données recueillies concernent le matériel pédagogique utilisé dans le cours *Relation d'aide* ainsi que les facteurs favorables et défavorables au développement de l'écoute empathique chez la clientèle étudiante inscrite dans le programme en TÉS.

2.1 L'écoute empathique dans le cours *Relation d'aide*

Notre préoccupation concernant le développement des attitudes à l'intérieur du cours porteur de la compétence 019Y *établir une relation d'aide* est apparue alors que nous étions encore à nos premières expériences à titre d'enseignante au programme en TÉS. C'était il y a bientôt 10 ans. Au fil des ans, cette préoccupation est devenue notre cheval de bataille.

Établir une relation d'aide, c'est d'abord et avant tout établir un lien de confiance avec la personne. Pour ce faire, il va sans dire que l'adoption d'attitudes telles que l'empathie, le respect et l'authenticité se retrouvent aux premières loges. Tremblay (2015) mentionne que ces attitudes « ne sont pas innées ; elles s'acquièrent graduellement grâce à des expériences relationnelles » (p. 21).

La problématique que nous observons concerne plus particulièrement la difficulté pour les étudiantes et les étudiants d'adopter une écoute empathique adéquate. L'écoute empathique prend forme à partir d'une utilisation judicieuse des techniques de base (reformulation, reflet, focalisation, questions ouvertes/fermées, etc.) ainsi que par la manifestation d'attitudes telles que le respect, l'authenticité et l'acceptation inconditionnelle. L'apprentissage de ces savoirs exige du temps et de la pratique en contexte le plus réel possible. Tremblay (2015) souligne qu'il s'agit d'un apprentissage ardu et que l'éducatrice ou l'éducateur spécialisé « a avantage à acquérir les habiletés suivantes : apprendre à percevoir le monde de l'autre, à s'en faire une image mentale et à exprimer ce qu'on a perçu de celui-ci en utilisant les techniques de la reformulation et du reflet. » (Tremblay, 2015, p.75). Pour sa part, Hétu (2015) souligne que les techniques de base (reflet, reformulation, focalisation, etc.) sont des habiletés spécifiques alors que la compréhension empathique (que nous appelons l'écoute empathique) « est l'habileté générale qui doit précéder, accompagner et suivre la mise en œuvre de chacune de ces habiletés spécifiques » (p.31).

Hétu (2014) mentionne que plusieurs aidants qu'il a formés avaient de la difficulté à utiliser le reflet parce que, « dans le feu de l'action, ils ne réussissent pas à reconnaître à temps le sentiment éprouvé par l'aidé » (p.37). C'est avec la pratique que cette habileté pourra se développer. C'est ce que nous observons également à l'intérieur du cours de relation d'aide. Les étudiantes et les étudiants éprouvent des difficultés quand vient le temps d'identifier les émotions associées au vécu d'une personne. Bien que cela puisse s'expliquer en partie par un manque de pratique, nous soupçonnons toutefois qu'il puisse y avoir d'autres explications possibles.

Jusqu'à tout récemment, nous avons l'impression que le problème entourant l'utilisation de la reformulation et du reflet dans une perspective d'écoute empathique était causé par la crainte d'être perçu comme un « perroquet » en reprenant les paroles de l'autre (reformulation). Nous soupçonnons également l'anxiété de performance. Reformuler en d'autres mots avec justesse demande de la pratique et nous avons l'impression que les étudiantes et les étudiants n'osaient pas de crainte de ne pas être « bons immédiatement ».

Par ailleurs, en 2011 nous avons participé à un colloque organisé par l'association provinciale des professeurs en Techniques d'éducation spécialisée (APPTES). Le thème retenu pour les échanges en atelier : l'enseignement et l'évaluation des attitudes. Nous avons participé à un atelier regroupant des enseignantes et des enseignants du cours de relation d'aide. Plusieurs échanges concernaient la difficulté pour la clientèle étudiante à utiliser adéquatement les techniques de base enseignées dans le cours de relation d'aide et d'adopter les attitudes fondamentales à l'écoute empathique. Une mise en commun des stratégies pédagogiques utilisées par tout un chacun nous avait permis d'explorer d'autres avenues.

Le savoir-être occupe une place centrale dans la pratique de l'éducatrice ou l'éducateur spécialisé. Outre le fait que certaines attitudes soient identifiées dans plusieurs critères de performance des compétences du programme de Techniques d'éducation spécialisée, l'établissement d'une relation de confiance comme unité de base de l'intervention fait l'unanimité chez plusieurs auteurs (Auger, 2005 ; Héту, 2014 ; Tremblay, 2015) et également chez les éducatrices et les éducateurs spécialisés qui ont participé à l'élaboration du site internet présentant cette profession (<http://educateur.ccdmd.qc.ca/>). C'est par l'adoption d'une écoute empathique que l'alliance est possible entre la personne présentant des difficultés d'adaptation et l'éducatrice ou l'éducateur spécialisé.

Au fil des ans, nous avons apportés plusieurs changements dans les activités d'apprentissage et d'enseignement du cours 351-ESL-BC *Relation d'aide* offert au Cégep de Baie-Comeau afin de favoriser l'apprentissage en profondeur et d'améliorer la capacité d'écoute empathique :

- Modèle d'enseignement hybride pour une partie du contenu théorique du cours. Cela signifie qu'une partie des notions théoriques est disponible en ligne sous forme de vidéoclips réalisés par l'enseignante-chercheuse. Les étudiantes et les étudiants doivent visionner ces vidéoclips en devoir à la maison. Cela permet de libérer du temps en classe qui est utilisé pour des pratiques en laboratoire.

- Évaluations formatives et sommatives réalisées à partir d'entrevues réelles de relation d'aide enregistrées que l'étudiante ou l'étudiant effectue avec un collègue de classe qui joue le rôle d'aidé. Cette façon de faire nous rapproche d'une situation authentique de relation d'aide.
- Expérimentation d'écoute empathique en classe à partir de situations réelles.

Par ailleurs, pour pallier la difficulté d'évaluer objectivement l'écoute empathique, une grille d'évaluation qualitative est utilisée depuis quelques années (voir Annexe B). Inspirée de l'échelle de compréhension empathique présentée par Auger (2005), cette grille décrit 4 niveaux de compréhension empathique. La description de chacun des niveaux se centre principalement sur la capacité de reformuler le contenu, mais insiste surtout sur la capacité d'explorer la dimension affective de l'expérience de la personne aidée. Selon Auger (2005), le troisième niveau constitue le niveau minimal attendu. On y précise que

les émissions de l'aidant en réaction aux émotions exprimées par l'aidé sont essentiellement interchangeables avec celles de l'aidé. Elles expriment la même charge émotionnelle et le même sens. L'aidant communique une compréhension précise des émotions de surface de l'aidé, mais peut réagir à ses émotions plus profondes ou mal les comprendre. (Auger, 2005, p.42)

Nous avons compilé les résultats obtenus par les étudiantes et les étudiants à l'évaluation finale du cours Relation d'aide depuis que nous utilisons cette grille d'évaluation qualitative inspirée de celle de Auger (2005). Pour la période incluse entre 2013 et 2017, comme illustré à la figure suivante, 49 % des étudiantes et étudiants se situent en deçà du niveau trois (42 % pour le niveau deux et 7 % pour le niveau un.) Rappelons que le niveau trois représente le seuil minimal attendu.

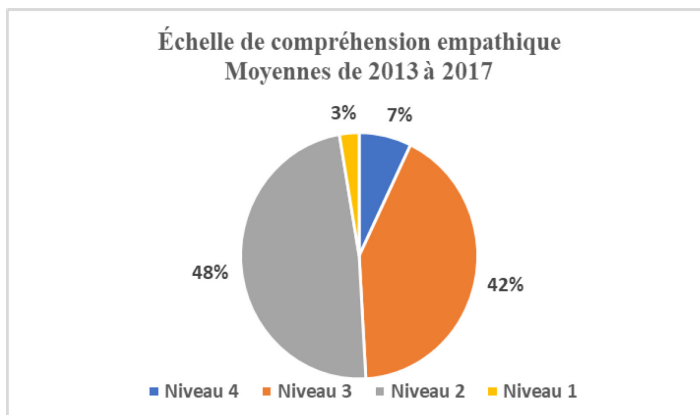


Figure 6 Moyennes obtenues par la clientèle étudiante du cours de relation d'aide à l'échelle de compréhension empathique

Loin de prétendre que cette échelle de compréhension empathique soit complète et tout à fait adaptée, elle nous permettait tout de même de porter un jugement un peu plus objectif.

Malgré les changements que nous avons effectués au fil des ans dans le cours *Relation d'aide*, nous constatons qu'il est encore difficile pour plusieurs étudiantes et étudiants d'utiliser adéquatement les techniques de base et d'adopter les attitudes essentielles à l'écoute empathique. Ce constat provient principalement de nos observations lors des pratiques en laboratoire et également à partir du visionnement des entrevues de relation d'aide filmées qui sont réalisées par les étudiantes et les étudiants lors des évaluations.

De plus, nous avons observé lors d'activités pédagogiques entourant l'identification des émotions, qu'il semblait difficile pour plusieurs étudiantes et étudiants de reconnaître leurs propres émotions et, par le fait même, celles des autres. Cette difficulté se traduit par un malaise perceptible lorsqu'ils sont en équipe et qu'il s'agit d'une situation réelle. Au lieu d'explorer plus en profondeur la dimension affective qui émerge du récit de la personne, plusieurs ont tendance à proposer des pistes de solutions. Ce constat est également partagé par certaines enseignantes et certains enseignants en TÉS du réseau collégial ayant répondu au sondage en ligne que nous avons distribué à l'automne 2017. Les résultats de cette consultation vous seront présentés à la section suivante de ce chapitre

(2.2 L'écoute empathique du point de vue des enseignantes et enseignants du réseau collégial).

Cette compétence qui a trait à la reconnaissance de ses propres émotions et de celles des autres réfère à l'intelligence émotionnelle et représente une condition sine qua non à l'écoute empathique. Cette forme d'intelligence est de plus en plus pointée du doigt comme étant primordiale au développement personnel, scolaire et social (Chbat, 2008). Elle est constituée de deux axes : l'intelligence intrapersonnelle composée d'habiletés entourant la conscience de soi et la gestion de soi et l'intelligence interpersonnelle regroupant la perception d'autrui (incluant l'empathie) et la gestion des relations avec autrui (Chbat, 2008). Gamble et Gamble (2016) mentionnent que « l'empathie nous permet de partager les émotions et les expériences d'autrui » (p.78). Ces auteurs soulignent également que parmi les différentes compétences de l'intelligence émotionnelle, « l'empathie est sûrement l'une des plus importantes pour l'établissement de relations interpersonnelles satisfaisantes » (Gamble et Gamble, 2016, p.77).

C'est donc dire que le développement de l'intelligence émotionnelle permet d'améliorer nos aptitudes à percevoir et gérer nos propres émotions et favorise également le développement nos capacités à détecter, comprendre et réagir adéquatement aux émotions d'autrui (Goleman, cité dans Chbat, 2008). De plus, selon Brems, Fromme et Johnson (1992) cités dans Van Hecke (2015),

une relation réciproque existerait entre l'empathie et la conscience de soi. La conscience d'un individu par rapport à ses propres processus émotionnels ainsi que l'acceptation de ses propres expériences sont essentielles pour accroître la compréhension des expériences d'autrui (p.28).

Par ailleurs, lors d'un partage où les étudiantes et les étudiants s'exprimaient à tour de rôle sur la pratique de relation d'aide que nous venions d'expérimenter en classe, une étudiante nous confie qu'elle trouve difficile de participer présentement à cette activité, car elle ne cesse de penser à l'activité éducative qu'elle doit animer dans son milieu de stage après le cours. Cette anecdote qui peut paraître assez banale nous est restée à l'esprit un bon moment et a provoqué un questionnement sur la capacité des étudiantes et des étudiants

à se centrer sur l'instant présent. Pour utiliser la reformulation en contexte de relation d'aide, l'étudiante ou l'étudiant doit minimalement être attentif et se centrer sur ce que la personne dit. Alors que nous tentions par toutes sortes de moyens de convaincre les étudiantes et les étudiants de l'importance de l'utilisation de la reformulation et du reflet dans l'écoute empathique, serait-ce possible que la difficulté soit en lien avec une certaine incapacité à se centrer sur soi et sur l'instant présent ? Cette hypothèse nous semble très plausible.

Devault et Pérodeau (2018) soulèvent un aspect fort pertinent au regard de nos préoccupations. Ils mentionnent que les programmes qui forment les futures intervenantes et intervenants à la capacité d'empathie mettent l'emphase essentiellement sur les manières de faire (techniques telles que la reformulation et le reflet) et très peu sur la dimension ayant trait à l'état interne de l'empathie. En d'autres mots, « on enseigne quoi faire plutôt que comment être » (p.15). Ces auteurs ajoutent que le fait de négliger la dimension interne de l'empathie, qu'ils nomment également un état d'être, « pourrait être associé à l'émergence d'anxiété chez les apprenants, réduisant ainsi leur efficacité thérapeutique » (Bentley, Greason et Cashwell, 2009, cité dans Devault et Pérodeau, 2018, p.15).

De ce fait, cette anecdote d'une étudiante éprouvant des difficultés à participer en classe soulève ainsi une autre problématique que nous n'avions que très peu considérée jusqu'à présent : l'anxiété. On peut présumer que cette étudiante est anxieuse à l'idée d'animer une activité éducative et que cette anxiété qui l'envahit l'empêche de s'investir dans l'activité proposée en classe. Ce cas n'est malheureusement pas isolé. Il n'est pas rare d'observer que les étudiantes et les étudiants manifestent des comportements que nous pourrions qualifier d'anxieux (préoccupation excessive liée à la performance scolaire, fatigue, sautes d'humeur, nervosité, découragement, impression de ne plus pouvoir surmonter les difficultés, sentiment d'incompétence, etc.).

À ce sujet, Larose, Duchesne, Litalien *et al.* (2018) ont réalisé une étude québécoise sur les trajectoires d'adaptation des étudiantes et des étudiants lors de leur transition vers le cégep. Les facteurs identifiés dans cette étude jouant un rôle important dans les

trajectoires d'adaptation sont l'anxiété, la réussite scolaire et les problèmes d'attention à l'école secondaire. « L'anxiété jouerait un rôle prépondérant dans l'explication des trajectoires d'adaptation. Plus l'anxiété était grande au secondaire, plus les jeunes appartenaient à des trajectoires à risque sur les plans affectif, social et scolaire » Larose, S., Duchesne, S., Litalien, D. *et al.* (2018). *Transition vers le cégep – Résultats de recherche*. Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). Repéré à <https://www.capres.ca/parcours-detudes/transitions-interordres/transition-vers-le-cegep-resultats-de-recherche/>.

Bien que cette étude s'intéresse principalement à la transition des jeunes vers le cégep, on y soulève tout de même la problématique de l'anxiété comme étant le facteur « déterminant qui expliquerait la plus grande partie des variations des trajectoires émotionnelles, sociales et d'adaptation scolaire » (*Ibid*).

D'autre part, une étude auprès de plus de 12 000 étudiantes et étudiants provenant de huit cégeps différents a été réalisée par Gosselin et Ducharme (2017). Cette étude mesure l'ampleur des besoins socioaffectifs et l'utilisation des services d'aide qui leur sont offerts en utilisant deux variables socioaffectives : la détresse et l'anxiété. En ce qui a trait aux indicateurs associés à l'anxiété, on dénombre plus des deux tiers des répondantes et des répondants

qui éprouvent de la difficulté à s'endormir, ont peur d'échouer, ont l'impression de ne pas être à la hauteur de leurs idéaux de réussite, ont des doutes quant à leur capacité de réussir et ont peur de décevoir. En conséquence, plus du tiers des répondants éprouvent souvent ou tout le temps de l'anxiété à l'égard des mêmes énoncés. (Gosselin, M-A. et Ducharme, R. (2017). *Détresse et anxiété chez les étudiants du collégial et recours aux services d'aide socioaffectif*. *Revue Service social*, volume 63, (1), (p.99)

Par conséquent, il nous apparaît inéluctable de considérer l'anxiété comme étant un des facteurs causals des difficultés observées chez les étudiantes et les étudiants dans le développement de l'écoute empathique.

2.2 L'écoute empathique du point de vue des enseignantes et enseignants du réseau collégial

Une consultation auprès des enseignantes et des enseignants en TÉS du réseau collégial nous a permis de recueillir des informations concernant le matériel pédagogique utilisé dans le cours traitant de la compétence 019Y *établir une relation d'aide* dans la perspective du développement de l'écoute empathique. Notre intention était à la fois de valider la pertinence et l'efficacité du matériel utilisé dans le cours traitant de la compétence 019Y *établir une relation d'aide* et également de recueillir la perception des enseignantes et enseignants en TÉS en ce qui concerne les facteurs favorables et défavorables au développement de l'écoute empathique chez les étudiantes et étudiants inscrits dans le programme en Techniques d'éducation spécialisée.

Pour ce faire, le questionnaire (présenté à l'Annexe D) comprenait des questions spécifiques au cours traitant de la compétence 019Y *établir une relation d'aide*, s'adressant aux enseignantes et aux enseignants ayant déjà enseigné ce cours et des questions plus générales en lien avec le développement de l'écoute empathique à l'intérieur du programme en TÉS.

En octobre 2017, un premier contact auprès des directions des études de dix-neuf établissements du réseau collégial a été réalisé afin de solliciter l'autorisation de joindre par messagerie électronique les enseignantes et les enseignants des départements de Techniques d'éducation spécialisée pour les inviter à répondre à un sondage en ligne (voir Annexe C). Puisque les données recueillies ciblaient l'élaboration de la problématique et que les répondantes et les répondants ne sont pas les participantes et les participants ciblés pour cette recherche, nous proposons aux directions de réaliser cette consultation sans compléter l'étape de la demande de certification éthique. Ainsi, douze directions nous ont autorisés à contacter les enseignantes et les enseignants en TÉS de leur collège.

Par souci du respect de la confidentialité, les données concernant l'identification des répondantes et des répondants demeureront anonymes. Aucune information nominative ne sera présentée dans ce rapport de recherche. De plus, les données numériques seront

protégées par un code d'accès et les questionnaires seront conservés dans un classeur fermé à clé situé dans le bureau de la chercheuse, et ce, pour une période de cinq ans.

Les prochaines lignes présenteront un portrait global du sondage en ligne traitant de la compétence 019 *Y établir une relation* d'aide. Le résultat détaillé de cette consultation est disponible en annexe de ce travail (Annexe E).

Sur les 37 enseignantes et enseignants ayant répondu au sondage en ligne, 75,7 % (28 personnes) enseignent en TÉS depuis plus de 5 ans et 24,3 % (9) depuis 1 à 5 ans. À la question : *Vous enseignez ou vous avez déjà enseigné le cours traitant de la compétence 019Y établir une relation d'aide*, 59,5 % (22) ont répondu par l'affirmative et 40,5 % (15) par la négative.

2.2.1 *Le développement de l'écoute empathique*

Nous souhaitons connaître dans quels autres cours du programme la notion d'écoute empathique est réinvestie. Les réponses données par les enseignantes et les enseignants ciblent principalement le cours de communication, les différents stages et les cours traitant de l'intervention auprès des différentes clientèles.

À partir d'une liste proposant 14 activités pédagogiques, nous avons demandé aux enseignantes et aux enseignants de déterminer l'importance de chacune des activités au regard du développement de l'écoute empathique. Plusieurs activités pédagogiques ont été identifiées comme importantes ou très importantes par 70 % et plus des enseignantes et des enseignants du réseau collégial ayant répondu au sondage :

- L'autoévaluation de sa capacité à communiquer	97 %
- L'autoévaluation de ses attitudes	97 %
- Les situations vécues en stage	97 %
- Les rencontres individuelles	94 %
- La simulation	91 %
- Les jeux de rôles	89 %
- L'entrevue de relation d'aide filmée	81 %

- L'étude de cas	78 %
- Le journal de bord ou journal de réflexion	73 %

Par ailleurs, d'autres activités pédagogiques ayant un taux de réponse de moins de 70 % sont tout de même identifiées comme importantes ou très importantes :

- L'utilisation d'autres vidéos	56 %
- Le logiciel SECRA (Simulation d'un exercice de communication en relation d'aide)	54 %
- Les exercices écrits	54 %
- Les vidéoclips du CCDMD (http://educateur.ccdmd.qc.ca/)	46 %

Afin de répertorier un plus grand nombre possible d'activités pédagogiques influençant le développement de l'écoute empathique, nous avons demandé aux enseignantes et aux enseignants d'inscrire les autres activités pédagogiques jugées importantes à leurs yeux. Les activités pédagogiques qui ont été mentionnées par les enseignantes et les enseignants et qui retiennent notre attention pour la suite de notre projet sont :

- Outil d'autoévaluation portant sur la connaissance de soi ;
- Grille d'observation permettant d'observer des pairs en situation d'écoute empathique et rétroaction des pairs ;
- Démonstration (situation authentique) de la part de l'enseignant et de l'enseignante et des pairs ;
- Pratique de relation d'aide en petit groupe avec des difficultés réelles.

À la lumière de ces résultats, nous constatons que deux conditions sont perçues par une majorité d'enseignantes et d'enseignants comme favorisant le développement de l'écoute empathique : l'expérimentation (stage, jeux de rôles, simulation, entrevue) et la capacité d'introspection ou de métacognition.

2.2.2 Les facteurs favorisant le développement de l'écoute empathique des étudiantes et des étudiants

Nous avons invité les enseignantes et les enseignants à identifier les facteurs pouvant faciliter le développement de l'écoute empathique des étudiantes et des étudiants.

Dans la catégorie du Savoir, la plupart des commentaires sont reliés à la compréhension du concept de l'empathie. Une personne mentionne la capacité d'identifier les émotions et une autre personne précise l'importance de bien connaître les problématiques.

Concernant la catégorie du Savoir-faire, plusieurs enseignantes et enseignants mentionnent l'importance de s'exercer à écouter. Les autres commentaires concernent l'expérimentation, l'autoévaluation et la capacité de prendre des risques.

Dans la catégorie des facteurs internes associés aux étudiantes et aux étudiants, la connaissance de soi, la capacité d'introspection, la maturité affective et la confiance sont les facteurs cités plus d'une fois par les enseignantes et les enseignants.

Enfin, dans la catégorie des facteurs externes reliés aux conditions mises en place par les enseignantes et les enseignants, l'importance de donner de la rétroaction aux étudiantes et aux étudiants, de se filmer et se voir dans l'action, de varier les stratégies pédagogiques, d'avoir un modèle à travers le professeur et le lien avec l'enseignante ou l'enseignant ont été cités à plus d'une reprise.

En regroupant les différentes catégories, il ressort que l'expérimentation, se pratiquer et la possibilité de se voir dans l'action ainsi que la possibilité de recevoir de la rétroaction pour développer l'introspection et la connaissance de soi représentent des facteurs considérés par les enseignantes et les enseignants du réseau collégial comme facilitant le développement de l'écoute empathique des étudiantes et des étudiants.

2.2.3 *Les facteurs susceptibles de nuire au développement de l'écoute empathique des étudiantes et des étudiants*

Nous avons également demandé aux enseignantes et aux enseignants d'identifier les facteurs susceptibles de nuire au développement de l'écoute empathique des étudiantes et des étudiants.

Dans la catégorie des Savoirs et des Savoir-faire, le manque de pratique et les difficultés pour les étudiantes et les étudiants à reconnaître les émotions ont été mentionnés par les enseignantes et les enseignants du réseau collégial comme étant des éléments pouvant nuire au développement de l'écoute empathique.

Pour ce qui concerne la catégorie des facteurs internes associés aux étudiantes et aux étudiants, les difficultés personnelles, le manque de maturité, le jugement, la faible connaissance de soi, le stress, la résonnance³, le manque de confiance en soi, le manque d'ouverture, le manque d'engagement, la sympathie et la recherche trop rapide de solutions sont les facteurs identifiés à plus d'une reprise par les enseignantes et les enseignants.

En ce qui a trait aux facteurs externes reliés aux conditions mises en place par les enseignantes et les enseignants ou aux facteurs associés au fonctionnement à l'intérieur des cours, le manque de temps, le climat dans le groupe (la taille et la fermeture du groupe), les méthodes pédagogiques (rigidité, trop théorique, manque d'accès à du matériel de qualité), l'absence d'expérimentation en situations réelles et l'impossibilité pour les étudiantes et les étudiants de recevoir de la rétroaction constituent les principaux éléments mentionnés dans la compilation des résultats.

Ces résultats nous indiquent encore une fois l'importance de la pratique dans des conditions se rapprochant des situations réelles, de l'importance de la connaissance de soi,

³ Être affecté par les communications de l'aidé qui réveillent des souvenirs chargés d'émotions ou des régions particulièrement sensibles chez l'aidant. (Auger, 2005)

de la nécessité de développer une bonne capacité d'introspection ainsi que de la capacité à développer une certaine maturité affective.

2.2.4 *La capacité des étudiantes et des étudiants à développer une écoute empathique satisfaisante.*

La figure suivante présente la perception des enseignantes et des enseignants en ce qui concerne la capacité des étudiants et des étudiantes du cours *Relation d'aide* de développer une écoute empathique.

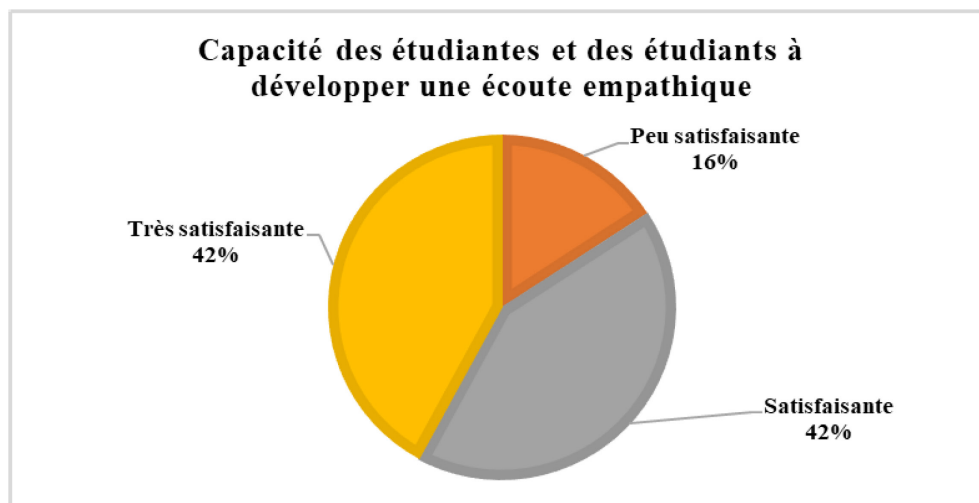


Figure 7 Capacité des étudiantes et des étudiants à développer une écoute empathique

Ces chiffres indiquent que 84 % des enseignantes et des enseignants considèrent comme satisfaisante ou très satisfaisante la capacité des étudiantes et des étudiants à développer une écoute empathique dans le cours *Relation d'aide*. C'est donc dire que du point de vue des enseignantes et des enseignants ayant répondu au sondage, le développement de l'écoute empathique ne semble pas particulièrement problématique.

Cependant, une enseignante précise en commentaire que les évaluations ne permettent pas d'évaluer précisément le développement de l'écoute empathique.

Nos évaluations ne nous permettent pas d'évaluer si les étudiants ont développé une écoute empathique. Aucune évaluation directe ou simulation n'est faite de façon sommative. Nous évaluons la compréhension empathique

à partir des autoévaluations des étudiants, donc, l'information peut être falsifiée.

Ce dernier commentaire provoque un questionnement quant à la perception de ce que les enseignantes et les enseignants considèrent comme étant une écoute empathique satisfaisante. Le peu d'outils disponibles permettant une évaluation objective de l'écoute empathique laisse place à la subjectivité et à l'interprétation.

Nous souhaitons souligner également que 16 % des enseignantes et des enseignants considèrent que le développement de l'écoute empathique des étudiantes et des étudiants est peu satisfaisant.

Il aurait été intéressant d'explorer les critères retenus par ces répondantes et ces répondants pour juger de la qualité de l'écoute empathique afin d'objectiver davantage les perceptions individuelles.

2.3 Résumé de la problématique

En somme, notre préoccupation pour le développement de l'écoute empathique dans le cours porteur de la compétence 019Y *établir une relation d'aide* est présente depuis plusieurs années. Des améliorations apportées dans les activités pédagogiques d'enseignement et d'apprentissage n'ont pas provoqué les changements souhaités, c'est-à-dire, une utilisation suffisante des techniques de base afin de démontrer une écoute empathique adéquate. L'utilisation d'une grille d'évaluation de la compréhension empathique de type descriptive a permis de constater que près de la moitié des étudiantes et des étudiants n'obtiennent pas le niveau trois qui représente le seuil minimal attendu (Auger, 2005).

Les difficultés que nous avons observées chez les étudiantes et les étudiants concernent :

- Une qualité de présence et une maîtrise de l'attention permettant d'être attentif au récit de l'aidé ;
- La reconnaissance de leurs propres émotions et de celles d'autrui ;
- La manifestation de comportements anxieux.

Un sondage en ligne effectué auprès d'enseignantes et d'enseignants dans le programme TÉS au sein de réseau collégial nous a permis de recueillir des informations concernant le matériel pédagogique utilisé dans le cours traitant de la compétence 019Y *établir une relation d'aide*, d'identifier les activités pédagogiques jugées importantes en regard du développement de l'écoute empathique (expérimentation et autoévaluation) et également les facteurs susceptibles de nuire au développement l'écoute empathique (difficultés personnelles, difficultés à reconnaître les émotions, manque d'engagement, faible connaissance de soi et recherche trop rapide de solutions).

Finalement, 84 % des enseignantes et des enseignants en TÉS du réseau collégial qui ont répondu au sondage considèrent comme satisfaisante ou très satisfaisante la capacité des étudiantes et des étudiants à développer une écoute empathique dans le cours *Relation d'aide* alors que 16 % ont répondu que cette capacité était peu satisfaisante.

Considérant le peu d'outils d'évaluation existant dans le domaine des attitudes, il aurait été intéressant d'explorer les critères utilisés pour juger de la qualité de l'écoute empathique. C'est d'ailleurs le commentaire d'une enseignante mentionnant que les évaluations ne permettent pas d'évaluer précisément le développement de l'écoute empathique qui suscite en nous ce questionnement.

D'autre part, notre expérience des dix dernières années à la barre du cours *Relation d'aide* nous permet de soutenir un doute notable quant à la capacité réelle des étudiantes et des étudiants à démontrer une écoute empathique satisfaisante au terme de ce cours.

3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI

Que ce soit en Techniques d'éducation spécialisée, en Soins infirmiers, en Techniques d'éducation à l'enfance, en Techniques de travail social, pour n'en nommer que quelques-uns, l'enseignement et l'évaluation des attitudes laissent la plupart des enseignantes et des enseignants perplexes. Bien que certaines recherches (Grisé et Trottier, 1997 ; Gosselin, 2010 ; Lussier, 2012 ; Beaudoin, 2013 ; Beauchamp, 2013 ; Pratte, Petitclerc et Ross, 2014) aient permis de mettre en lumière des pistes fort intéressantes afin de mieux outiller le milieu de l'éducation, il reste encore beaucoup de travail à accomplir. D'autre part, peu de chercheurs se sont intéressés plus spécifiquement à l'empathie qui constitue pourtant une attitude essentielle pour de nombreux professionnels travaillant en relations humaines.

De plus, nos observations en tant qu'enseignante du cours *Relation d'aide* font ressortir la difficulté pour les étudiantes et les étudiants d'utiliser adéquatement certaines techniques de relation d'aide ainsi que la difficulté de reconnaître et exprimer ses propres émotions et celles des autres. Ces habiletés sont indispensables à l'adoption d'une bonne écoute empathique (Hétu, 2014 ; Tremblay, 2015 ; Chbat, 2008 ; Gamble et Gamble, 2016). Nous croyons donc qu'il s'avère très pertinent d'aborder ce thème dans le cadre de cette recherche. La question générale retenue s'articule comme suit :

Comment favoriser le développement de l'écoute empathique dans le cadre du cours *Relation d'aide* du programme Techniques d'éducation spécialisée du cégep de Baie-Comeau ?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Une clarification de la distinction entre le concept d'empathie en tant qu'attitude et le concept d'écoute empathique est présenté dans un premier temps. Par la suite, il est question de l'enseignement de l'écoute empathique par l'utilisation d'activités favorisant le développement de l'intelligence émotionnelle et par l'approche de la pleine conscience. Nous présentons ensuite la solution retenue pour l'évaluation de l'écoute empathique. Finalement, ce chapitre se termine par la présentation des objectifs spécifiques.

1. CONCEPT DE L'EMPATHIE (ATTITUDE) ET DE L'ÉCOUTE EMPATHIQUE (HABILETÉ PROFESSIONNELLE)

1.1. Définition de l'empathie (attitude)

Carl Rogers, pionnier de l'approche centrée sur la personne a fait de l'empathie la pierre angulaire de la relation thérapeutique. Pour lui, « la compréhension empathique permet à l'autre de se sentir accepté, accueilli tel qu'il est, qu'il peut lui-même s'accepter, devenir une personne et ainsi évoluer et guérir. » (Roger, cité dans De Famery, 2011, p.14)

L'empathie ou la compréhension empathique consiste en la perception correcte du cadre de référence d'autrui avec les harmoniques subjectives et les valeurs personnelles qui s'y rattachent. Percevoir de manière empathique, c'est percevoir le monde subjectif d'autrui « comme si » on était cette personne – sans toutefois ne jamais perdre de vue qu'il s'agit d'une situation analogue, « comme si »⁴.

Cette attitude implique donc que la personne soit en mesure d'éprouver les émotions de l'autre et d'en comprendre les causes comme s'il s'agissait de ses propres émotions,

⁴ Tiré du site ACP France - Institut de Formation à l'Approche Centrée sur la Personne selon Carl Rogers téléaccessible à l'adresse <<https://www.acpfrance.fr/qui-est-carl-rogers/>>

sans toutefois oublier qu'il s'agit des expériences et des perceptions de l'autre personne. « Si cette dernière condition est absente, ou cesse de jouer, il ne s'agit plus d'empathie, mais d'identification. »⁵

Pour Devault et Pérodeau (2018), le concept d'empathie nécessite « d'atteindre un état interne d'attention d'abord émotionnelle, puis cognitive envers le client. » (p.14). Ils ajoutent que l'aidant doit éviter tout jugement envers la personne.

Pour sa part, Rosenberg (2005) définit l'empathie comme « une façon de comprendre avec respect ce que les autres vivent. » (p.121). Il ajoute que l'empathie n'est possible uniquement à partir du moment « ou nous parvenons à écarter tous préjugés et jugements à l'égard de l'autre. » (p.122). Rosenberg mentionne également que cette qualité de présence que requiert l'empathie n'est pas facile à soutenir. « Parmi tous ceux qui pensent posséder cette capacité, rares sont ceux qui l'ont. » (Rosenberg, 2005, p.122).

Au chapitre précédent, nous avons mentionné que l'empathie en tant qu'attitude est citée dans plusieurs programmes techniques du milieu collégial (voir Pratte *et al.*, 2014). Ces auteurs ont défini le concept d'attitude comme une tendance influencée par le jugement favorable ou défavorable d'un individu envers un objet. L'idée de tendance « traduit le caractère orientant, mais non strictement déterminant, de l'influence qu'une attitude exerce sur les pensées, les émotions et les comportements de l'individu » (p.27).

Selon ces mêmes auteurs, l'attitude remplit deux fonctions chez la personne : permettre son adaptation à son environnement et répondre à ses besoins spécifiques (Maio et Haddock, 2010 ; Watt *et al.*, 2008, cité par Pratte *et al.*, 2014). La figure suivante présente un schéma de la représentation du concept d'attitude.

⁵ Ibid

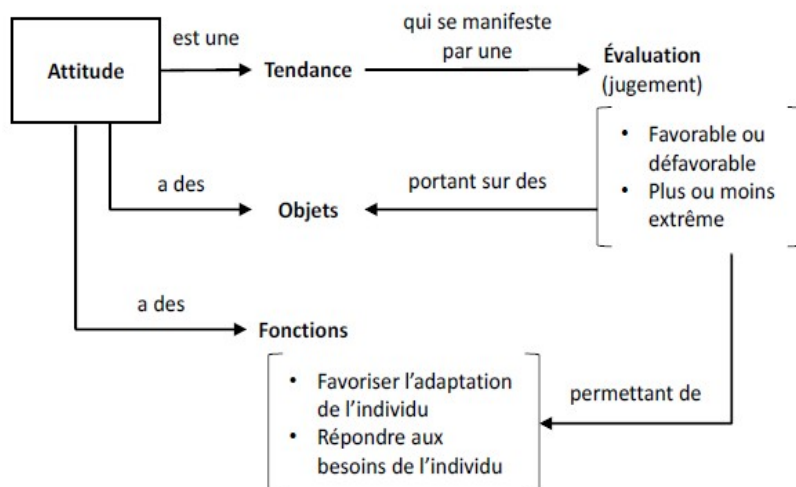


Figure 8 Représentation du concept d'attitude

Pratte, M., Ross, J., Petitcherc, R. (2014). *Intervenir dans le développement des attitudes professionnelles*. Rapport de recherche PAREA, Cégep Garneau, Cégep Limoilou, p.28

Toujours selon Pratte et al. (2014), une attitude contient des composantes cognitives, affectives et comportementales (voir tableau 2)

Tableau 2
Les composantes d'une attitude

Composantes d'une attitude	Utilité
Composantes cognitives : Croyances et attentes de la personne envers les objets de l'attitude.	Permettent de comprendre et d'interpréter le fonctionnement des objets en fonction du contexte présent.
Composantes affectives : Réfèrent aux émotions ressenties par la personne envers les objets de l'attitude.	Servent à indiquer si les objets sont perçus comme agréables ou désagréables (ou parfois les deux).
Composantes comportementales : Savoirs pratiques produits à la suite d'interactions avec les objets de l'attitude.	Permettent d'accéder à des actions, instructions, techniques à utiliser lorsque les objets de l'attitude sont impliqués dans des situations.

Tiré de Pratte, M., Ross, J., Petitcherc, R. (2014). *Intervenir dans le développement des attitudes professionnelles*. Rapport de recherche PAREA, Cégep Garneau, Cégep Limoilou, p.31-32

Par ailleurs, certaines recherches en neurosciences ont associé le mécanisme de l'empathie à des neurones miroirs qui réagissent tout autant lorsqu'un individu effectue un

mouvement que lorsqu'il observe quelqu'un d'autre exécuter le même mouvement (Jorland, 2006).

Les neurosciences cognitives ont très récemment redécouvert le concept d'empathie, en montrant l'existence de systèmes cérébraux spécifiques, « miroirs » ou « résonants », susceptibles de rendre compte de processus psychologiques aussi complexes que la connaissance d'autrui, ou l'identification à autrui. (Georgieff, 2008, p.357)

C'est lors d'études effectuées auprès de chimpanzés vers le milieu des années 1990 que des chercheurs ont découvert que certains neurones réagissaient non seulement lorsque le singe faisait un mouvement de la main ou de la bouche, mais aussi lorsqu'il regardait un autre animal ou un humain faire le même geste. « On appela ces neurones des neurones miroirs parce que l'action observée semble reflétée, comme dans un miroir, dans la représentation motrice de la même action chez l'observateur » (Dubuc, B. [s.d.] *Le cerveau à tous les niveaux*. Repéré à l'adresse <https://lecerveau.mcgill.ca>)

Dans le même sens, Riess et Kraft-Todd (2014) mentionnent que la recherche sur les neurones miroirs a fourni la première base neurobiologique selon laquelle les actions qu'un individu observe chez d'autres se traduisent par une représentation interne dans le cerveau de l'observateur. Par exemple, lorsque des observateurs perçoivent des expressions faciales de tristesse ou de dégoût, ceux-ci éprouvent des émotions similaires sous une forme atténuée.

D'autre part, comme le mentionne De Famery (2011), l'empathie, qui relève d'une motivation essentiellement altruiste, est à la fois complexe dans son mécanisme et parfois si naturelle et spontanée. « Éprouver la même chose que l'autre, c'est se soucier de lui » (Defamery, 2011, p.11).

En définitive, l'empathie, c'est assurément « se mettre à la place de l'autre », ressentir et comprendre ce que vit une autre personne dans l'intention de lui apporter du soutien. Plusieurs auteurs (Rogers, cité dans De Famery, 2011 ; Devost, 2018 ; Rosenberg, 2005 ; Beaudry et Trottier, 2018) précisent certaines conditions essentielles accompagnant

l'empathie (congruence et considération inconditionnelle, éviter les jugements et les préjugés).

1.1.1. Distinction entre l'empathie et la sympathie

La confusion entre la sympathie et l'empathie est courante et peut s'expliquer par le fait que certains aspects des deux concepts sont similaires. D'ailleurs, du point de vue de l'étymologie, le sens des deux termes se ressemble grandement. Le mot « empathie » signifie « ressentir à l'intérieur » alors que le terme « sympathie » signifie « ressentir avec » (Hétu, 2014).

Comme on peut le constater en observant le tableau suivant, l'empathie et la sympathie sont identiques pour les deux premiers éléments. C'est à partir du troisième élément que la distinction entre les deux attitudes s'observe. L'élément trois de la sympathie, réagir au vécu d'autrui, c'est exprimer des émotions et parfois, vouloir entreprendre des actions pour aider la personne alors que l'élément trois de l'empathie, garder une distance émotive, consiste à prendre du recul et ne pas se laisser envahir par le problème de la personne. L'élément quatre de la sympathie consiste à évoluer vers la réciprocité. Cela signifie partager avec l'autre son vécu. L'exemple classique que nous employons est celui de la personne qui est triste et qui pleure. Une attitude sympathique en pareille situation nous amènerait à pleurer avec l'autre personne. Tandis que l'élément quatre de l'empathie, demeurer centré sur l'aidé, signifie que nous tenterions de mettre des mots et de comprendre le sens profond de cette expérience de tristesse pour la personne. Le tableau 3 à la page suivante présente les similitudes et les distinctions entre l'empathie et la sympathie.

Tableau 3
Distinction entre l'empathie et la sympathie

Éléments	Empathie	Sympathie	Similarité différence
Élément 1	Vibrer spontanément au vécu de l'aidé	Éprouver un sentiment semblable	Similarité
Élément 2	Se mettre à sa place, pour saisir son vécu	Comprendre le vécu d'autrui	Similarité
Élément 3	Garder une distance émotive	Réagir au vécu d'autrui	Différence
Élément 4	Demeurer centré sur l'aidé	Évoluer vers la réciprocité	Différence
Tiré de Hétu, J-L. (2014). <i>La relation d'aide. Éléments de base et guide de perfectionnement</i> . (5 ^e éd.) Gaëtan Morin éditeur, Montréal, 198 p. p.26			

Concrètement, cela signifie que l'empathie passe inévitablement par une forme de sympathie. L'aidant doit s'approcher suffisamment près de l'autre pour comprendre et ressentir de l'intérieur le récit de l'aidé (élément un et deux). L'aidant doit ensuite faire un pas de recul afin de conserver une certaine distance émotive (élément trois) et avoir une vision plus globale de la situation. Cela lui permet de tenter de comprendre le sens donné à l'expérience du point de vue de l'aidé (élément 4). C'est de cette façon que nous expliquons aux étudiantes et aux étudiants en classe la distinction entre la sympathie et l'empathie.

Une mise en garde est faite par Hétu (2014) sur l'importance d'éviter l'excès de sympathie en nous sur impliquant, en prenant sur nos épaules le problème et tenter de le résoudre.

L'aidant doit toujours garder le contrôle sur la sympathie qui pourrait le porter vers son aidé, car sans cette distance émotive, il sera enclin à sortir de son rôle d'aidant pour devenir son sauveur. (Hétu, 2019, p.28)

La figure à la page suivante illustre le processus allant de la compréhension empathique à l'excès de sympathie.

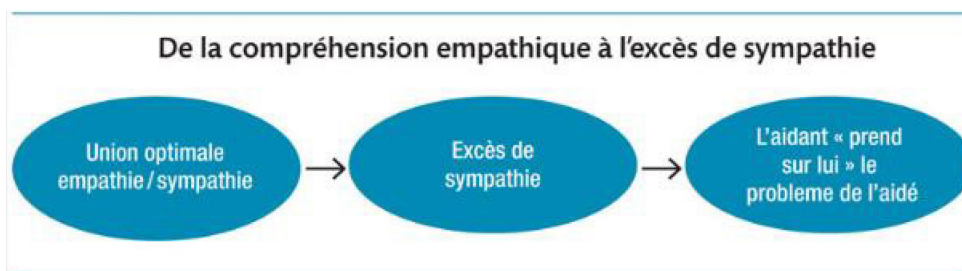


Figure 9 De la compréhension empathique à l'excès de sympathie
Héту, J-L. (2019) *La relation d'aide, éléments de base et guide de perfectionnement*. (6^e éd.)
Chenelière Éducation, Montréal. (p.28)

1.1.2. L'empathie et l'intelligence émotionnelle

Phénomène complexe, les premières formes d'empathie apparaissent pourtant dans le développement affectif des tout-petits à partir de l'âge de 12 mois. Dès que l'enfant développe une « meilleure compréhension verbale et production de mots [...] décrivant les comportements expressifs et les états affectifs. (Saarni, 2011). Ce constat nous permet de comprendre que l'empathie serait reliée au développement de l'intelligence émotionnelle, plus particulièrement aux habiletés liées à l'intelligence interpersonnelle (Chbat, 2008).

D'ailleurs, toujours selon Chbat (2008), l'intelligence émotionnelle est aujourd'hui considérée comme une « aptitude maîtresse », à la base de toutes les autres aptitudes : scolaires, sociales et professionnelles. Les habiletés ou qualités émotionnelles qu'elle suppose sont reconnues comme le fondement de notre développement intellectuel, physique, social, etc. C'est pourquoi évaluer son intelligence émotionnelle en vue de la développer, c'est s'offrir des garanties de réussite dans sa vie professionnelle et personnelle (p.197-198).

Pour Gordon (2014), tous les êtres humains naissent avec la capacité d'empathie. « Dès dix-huit mois, un enfant peut réagir à la détresse d'un autre enfant en lui tendant un jouet ou en appelant un adulte à la rescousse » (p.55).

Cette autrice est l'instigatrice du programme *Racines de l'empathie* destiné aux enfants d'âge scolaire. Il vise à stimuler le développement des fonctions exécutives et de la régulation émotionnelle chez les enfants. Ce programme est actuellement présent dans des classes de toutes les provinces canadiennes. Son postulat : l'empathie, capacité de

ressentir les émotions d'autrui, se développe et s'apprend en interaction avec les adultes, les parents, les enseignants et les pairs qui entourent les enfants. Elle ajoute également que les compétences sociales reposent sur l'empathie et l'intelligence émotionnelle.

Quand on comprend ses propres sentiments et qu'on sait reconnaître ceux d'autrui, on est en mesure d'aller vers les autres et de créer des liens ; on est alors capable de consoler et de soulager ceux qui ont de la peine et de se réjouir avec ceux qui sont heureux (Gordon, 2014, p.34).

L'intelligence émotionnelle se définit comme « la capacité à reconnaître et à gérer ses émotions, ainsi qu'à éprouver de l'empathie afin d'adapter son comportement relativement à ses compétences personnelles et sociales » (Gamble, M., Gamble, T.K., 2016, p.85).

Goleman, cité par Gamble et Gamble, 2016, propose un modèle comprenant 4 dimensions dans lesquelles l'intelligence émotionnelle s'exerce : la conscience de soi, la gestion de soi, l'intelligence interpersonnelle et la gestion des relations.

Tableau 4
Les sphères de l'intelligence émotionnelle

Compétences personnelles	Compétences sociales
A. Conscience de soi - Reconnaissance de ses propres émotions - Évaluation juste de soi - Confiance en soi	A. Intelligence interpersonnelle - Empathie - Soutien - Simulation
B. Gestion de soi - Maîtrise de ses émotions - Adaptabilité - Initiative - Optimisme	B. Gestion des relations - Leadership et influence - Charisme - Gestion des conflits - Collaboration

Source : adapté de Goleman, D., Boyatzis, R. et McKee, A. (2002) cités dans GAMBLE, M., GAMBLE, T.K. (2016). *Communiquer et interagir 2^e édition*. Chenelière éducation, p. 87

Une personne douée d'une bonne intelligence émotionnelle sera en mesure de comprendre et de maîtriser les quatre composantes des émotions (physiologique, comportementale, contextuelle et cognitive). De plus, bien qu'il semble que certaines

personnes soient dotées d'une intelligence émotionnelle plus développée que d'autres de façon innée, Goleman (1997) affirme que cette forme d'intelligence peut s'apprendre.

De plus, il semble que l'empathie soit l'une des capacités les plus importantes de l'intelligence émotionnelle dans l'optique du développement de relations interpersonnelles satisfaisantes. Gamble et Gamble (2016), définissent l'empathie comme un processus comportant une dimension cognitive et une dimension émotive :

- Dimension cognitive de l'empathie : comprendre le point de vue de l'autre en mettant ses propres opinions, idées et valeurs en veilleuse afin de les empêcher d'interférer avec celles de l'autre.
- Dimension émotive de l'empathie : capacité de comprendre les émotions de l'autre en mettant ses propres émotions de côté.
-

Goleman (1997), pour sa part, mentionne que « l'empathie repose sur la conscience de soi : plus nous sommes sensibles à nos propres émotions, mieux nous réussissons à déchiffrer celles des autres » (p.128).

1.1.3. L'empathie et la pleine conscience

L'engouement entourant l'approche de la pleine conscience est en grande partie attribuable à John Kabat-Zinn, biologiste moléculaire américain et professeur de médecine ayant fondé une clinique de réduction du stress à l'université médicale du Massachusetts. Il enseigne la méditation pleine conscience (*mindfulness méditation*) afin d'aider les personnes à surmonter leur stress, leur anxiété et leur maladie. Plusieurs études ont démontré que cette approche permet de diminuer les manifestations de dépression et d'anxiété. Kabat-Zinn, 2012, dans Gamble et Gamble (2016) définit la pleine conscience comme le fait de « faire attention d'une manière particulière : délibérément, au moment présent, sans jugement de valeur » (p.151). Gamble et Gamble (2016) mentionnent que cette approche permet d'augmenter « les capacités d'attention et de concentration, l'empathie et la compassion envers soi et envers les autres » (p.151).

Fall (2016) mentionne que plusieurs scientifiques se sont intéressés ces dernières années à cette approche. Ils ont découvert que, si les techniques de relaxation et de réduction du stress augmentent la capacité d'un individu à contrôler ses émotions destructrices, la méditation pleine conscience a également le pouvoir d'améliorer le fonctionnement cognitif du cerveau, particulièrement dans les zones relatives au langage et à la conscience sociale.

De plus, il semble que la méditation pleine conscience permet de renforcer les circuits neuronaux associés à l'empathie, à la compassion et à la prise de décision morale, et qu'elle permettrait à la personne de devenir plus consciente des mécanismes de son propre appareil psychique (Fall, 2016).

Pour Van Hecke (2015), la pleine conscience concerne la conscience du moment présent. Il souligne que l'état de relaxation qu'elle entraîne n'est pas l'objectif premier recherché. La pratique de la pleine conscience a pour but de

développer la capacité d'apporter de manière intentionnelle son attention sur les expériences internes et externes que vit l'individu à chaque instant de sa vie, tant positives que négatives. » Elle implique également de considérer les événements tels qu'ils sont, dans une attitude d'ouverture, sans jugement concernant l'origine ou l'implication de l'événement (p.3).

Cet auteur précise également que la pleine conscience favoriserait la régulation du comportement et la capacité d'identification et d'acceptation des émotions, « ce qui améliore par conséquent la régulation émotionnelle. » (Van Hecke, 2015, p. 12).

Pour Devault et Pérodeau (2018), la capacité d'attention à soi et à l'autre représente le lien entre la pleine conscience et la pratique clinique. Selon ces auteurs, deux dimensions fondamentales émergent de la pratique de la pleine conscience : la régulation de l'attention (l'effort pour conserver son attention sur l'instant présent) et l'attitude de non-jugement et d'acceptation face à l'expérience du moment présent. Plusieurs effets bénéfiques de la pratique de la méditation pleine conscience en soutien aux habiletés cliniques dans un contexte de relation d'aide sont mentionnés par Devault et Pérodeau (2018) :

- plus grande capacité d'attention à soi et aux autres ;
- plus grande acceptation de soi et des autres ;
- amélioration de la capacité de réflexivité pour éviter la fatigue professionnelle ;
- amélioration des qualités relationnelles facilitant ainsi l'établissement d'une relation de confiance ;
- amélioration de la capacité d'empathie ;
- amélioration de la capacité à identifier et communiquer l'état émotionnel du client ;
- augmentation de la flexibilité cognitive.

Par ailleurs, la recherche de Van Hecke (2015) s'intéresse à l'impact d'une formation à la pleine conscience sur la compétence d'empathie qu'il définit comme étant une approche multidimensionnelle comprenant trois composantes : la réponse affective, la prise de perspective et la régulation émotionnelle. Il mentionne que certains auteurs mettent en évidence les aspects de la pleine conscience (acceptation, non-jugement, centration sur le moment présent) participant au développement de la réponse empathique (Block-Lerner, Adair, Plumb, Rhatigan et Orsillo, 2007, cités dans Van Hecke, 2015).

La pleine conscience améliore également l'intérêt empathique. Cette amélioration est liée au fait que la pleine conscience entraîne une réduction du stress des individus et une plus grande autocompassion (Shapiro & Izett, 2008, cités dans Van Hecke, 2015, p. 27).

1.2. Définition de l'écoute empathique (habileté professionnelle)

Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, l'empathie est un concept phare dans la formation des techniciennes et des techniciens en éducation spécialisée. D'ailleurs, le critère de performance *manifestation d'attitudes et de comportements empathiques* se retrouve dans la moitié des compétences spécifiques du programme. Il se retrouve parfois même dans plusieurs éléments d'un même énoncé de compétence (Gouvernement du Québec, 2004) (voir tableau 1). Notre choix d'orienter cet essai sur le concept de l'écoute empathique du point de vue de l'habileté professionnelle découle du fait que nous souhaitons être en concordance avec les visées du programme de formation

en TÉS et permettre en même temps à d'autres enseignantes et enseignants d'utiliser le matériel développé pour l'expérimentation de ce projet de recherche.

Dans cette section, nous présentons les composantes de l'écoute empathique qui sont associées au contexte de la relation d'aide. Pour ce faire, nous avons retenu principalement deux volumes de référence que nous utilisons depuis plusieurs années dans le cadre du cours *Relation d'aide : La relation d'aide, éléments de base et guide de perfectionnement* (Hétu, 2014) et *La relation d'aide au quotidien* (Tremblay, 2015). Ces deux volumes sont également utilisés par d'autres enseignantes et enseignants du réseau collégial dans le cadre de la formation en TÉS. Le sondage effectué en amont de cette recherche révèle que 16 des 22 répondants ayant déjà donné le cours de relation d'aide dans le programme en TÉS utilisent en référence le volume de Hétu et 13 enseignantes et enseignants ont mentionné utiliser celui de Tremblay. Un nouveau guide d'apprentissage des habiletés d'intervention en relation d'aide réalisé en 2018 par Beaudry et Trottier a également été utilisé pour circonscrire certaines composantes associées aux habiletés de l'écoute empathique.

L'empathie, selon Tremblay (2015), « c'est la capacité de se mettre dans la peau d'une autre personne, de voir la réalité à travers ses yeux et de mettre temporairement en veilleuse sa propre réalité » (p.75). L'auteur mentionne également l'importance de se centrer sur l'autre et de lui accorder toute son attention.

Dans le même ordre d'idée, Hétu (2014) présente deux dimensions comprises dans l'écoute empathique :

- 1 Dimension affective : Sentir ce que la personne éprouve ;
- 2 Dimension cognitive : Identifier la signification de ce qui est éprouvé par la personne (p. 19).

Parallèlement, toujours selon Hétu (2014), pour éprouver et maintenir une attitude empathique, il faut :

- 1 Se garder de présumer que l'on comprend la personne et se mettre vraiment à son écoute, non seulement au début de l'entretien, mais tout au long de celui-ci ;

- 2 Éviter de la bousculer et lui permettre de se faire connaître à son rythme, en acceptant par exemple qu'elle ignore ce qu'elle ressent ou qu'elle ait du mal à se comprendre ou à se décider ;
- 3 Lui permettre d'être différente de soi : qu'elle ait peur de choses qui ne nous feraient peut-être pas peur à nous, qu'elle se sente blessée par des choses qui ne nous blesseraient peut-être pas, qu'elle se laisse bloquer par des choses qui ne nous dérangeraient peut-être pas, etc. ;
- 4 Croire que toute chose a une cause, qu'il existe des raisons cachées expliquant pourquoi la personne pense, réagit et organise sa vie comme elle le fait (Hétu, 2014).

Pour Beaudry et Trottier (2018), l'empathie, c'est entrer dans le monde subjectif de l'autre personne, comprendre ce qu'il vit et lui manifester de l'importance. C'est aussi « une manière d'être en relation et non seulement une attitude qu'on adopte dans l'exercice d'un rôle professionnel » (p.8).

1.2.1. Les composantes de l'écoute empathique

Pour être en mesure d'adopter des comportements et des attitudes d'écoute empathique, Hétu (2014) présente trois composantes qui seraient reliées à des zones distinctes dans le cerveau (Eisengerg et Eggum, 2009, cités dans par Hétu, 2014) :

- 1 Vibrer spontanément au vécu d'autrui (dimension affective : Sentir ce que la personne éprouve) ;
- 2 Se mettre à la place de l'autre (dimension cognitive : pénétrer dans l'univers subjectif de l'aidé) ;
- 3 Garder une distance émotive (permet de ne pas nous laisser envahir par les problèmes de l'aidé et d'éviter de se sur impliquer) (p. 19).

Cette troisième composante qui consiste à garder une distance émotionnelle réfère à un mécanisme adaptatif de régulation des émotions « qui permet d'atténuer notre détresse lorsque nous faisons face à la souffrance d'autrui, ce qui rend possibles notre compassion et nos comportements d'aide. » (Elliott et coll., 2011, cités dans par Hétu, 2014, p.20).

Pour Tremblay (2015), l'écoute empathique comprend deux mouvements :

- 1 La perception du besoin d'autrui :
 - Écouter et comprendre les propos de la personne ;
 - Définir les sentiments exprimés ;
 - Évaluer l'intensité des sentiments exprimés ;
 - Reformuler mentalement les propos de l'autre.
- 2 L'expression à l'autre de ce qui a été saisi du message :
 - Faire part à l'autre de ce qu'on a perçu en utilisant la reformulation et le reflet (p. 80).

Pour Beaudry et Trottier (2018), l'empathie comporte deux dimensions :

- Comprendre la personne à partir de ce qu'elle dit explicitement ;
- Saisir le sens de son propos (p.8).

Ces auteurs présentent des indicateurs verbaux et non verbaux de l'empathie :

Verbaux

- Affirmation du désir de comprendre la personne ;
- Utilisation de techniques d'Écoute active (clarification, reformulation, questions, etc.) ;
- Expression des messages implicites perçus ;
- Concentration sur ce qui est important pour le client.

Non verbaux

- Maintien du contact visuel ;
- Légère inclinaison vers le client pour l'écouter ;

- Position confortable des bras et des jambes ;
- Distance flexible entre soi et la personne qui consulte (p.8).

Le tableau suivant regroupe la représentation de l'écoute empathique selon les auteurs que nous avons retenus pour cette recherche.

Tableau 5
Représentation de l'écoute empathique selon trois auteurs différents

	Hétu (2014)	Tremblay (2015)	Beaudry et Trottier (2018)
Définition	Fait de ressentir le vécu de l'aidé comme celui-ci l'expérimente dans sa subjectivité, en empruntant son cadre de référence et en se situant dans son contexte de vie (p.25).	Capacité de se mettre dans la peau d'une autre personne, de voir la réalité à travers ses yeux et de mettre temporairement en veilleuse sa propre réalité (p.75).	Capacité d'une personne à entrer dans le monde subjectif de l'autre, de saisir ce qu'il éprouve et ressent et de lui manifester de l'importance (p.8).
Les dimensions	<ul style="list-style-type: none"> - Dimension affective : Sentir ce que la personne éprouve ; - Dimension cognitive : Identifier la signification de ce qui est éprouvé par la personne (p. 19). 	<ul style="list-style-type: none"> - La perception du besoin d'autrui ; - L'expression à l'autre de ce qui a été saisi du message (p.80) 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la personne à partir de ce qu'elle dit explicitement ; - Saisir le sens de son propos (p.8)
Les composantes	<ol style="list-style-type: none"> 1- Vibrer spontanément au vécu d'autrui ; 2- Se mettre à la place de l'autre ; 3- Garder une distance émotive (p.19). 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Écouter et comprendre les propos de la personne ; 2- Définir les sentiments exprimés ; 3- Évaluer l'intensité des sentiments exprimés ; 4. Reformuler mentalement les propos de l'autre ; 5- Faire part à l'autre de ce qu'on a perçu en utilisant la reformulation et le reflet (p.80). 	<p>Indices verbaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Affirmation du désir de comprendre la personne ; - Utilisation de techniques d'Écoute active ; - Expression des messages implicites perçus ; - Concentration sur ce qui est important pour le client (p.8). <p>Indices non verbaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maintien du contact visuel ; - Légère inclinaison vers le client pour l'écouter ; - Position confortable des bras et des jambes ; - Distance flexible entre soi et la personne qui consulte (p.8).

On constate que la définition de l'écoute empathique est pratiquement semblable pour ces trois auteurs. Tous mentionnent la compréhension du cadre de référence à partir de la vision de l'autre. En ce qui a trait aux dimensions de l'empathie, Hétu (2014) mentionne deux dimensions (affective et cognitive) alors que Tremblay (2015) présente un processus en deux mouvements (percevoir le besoin et exprimer à l'autre ce que l'on en comprend). Pour Beaudry et Trottier (2018), les dimensions de l'empathie ressemblent davantage au processus de compréhension de l'autre (comprendre ce qu'elle dit et en saisir le sens). Par ailleurs, les composantes de l'empathie de Hétu (2014) et Tremblay (2015) correspondent à des étapes à réaliser pour manifester l'écoute empathique alors que Beaudry et Trottier utilisent des indicateurs de la communication verbale et non verbale

pour illustrer les composantes de l'écoute empathique. L'ajout des indices non verbaux par ces auteurs nous semble très pertinent dans l'optique du Savoir-être ou des attitudes indispensables à l'écoute empathique.

1.3. Les attitudes reliées à l'écoute empathique

Plusieurs attitudes entrent en jeu lorsqu'il s'agit d'adopter une posture d'écoute empathique. Les prochaines lignes présenteront les trois principales attitudes (acceptation inconditionnelle, respect et authenticité) que nous retenons pour la suite de notre projet et qui sont mentionnées dans les ouvrages de référence que nous avons sélectionnés (Beaudry et Trottier, 2018 ; Hétu, 2014 ; Tremblay, 2015).

1.3.1. *Respect*

Tremblay (2015) définit le respect comme la capacité à accepter l'autre tel qu'il est, sans jugement sur ses opinions, ses valeurs, ses croyances ou ses sentiments. « Lorsqu'une personne qui demande de l'aide se sent respectée, elle est plus disposée à s'ouvrir, à se confier » (p.57).

L'auteur ajoute que le respect, c'est aussi croire que la personne est unique et qu'elle a le droit de choisir et de prendre les décisions qui concernent sa vie. Le tableau suivant présente des comportements et des attitudes traduisant le respect et le non-respect.

Tableau 6
Signes de respect et signes de non-respect

Respect	Non-respect
- Être attentif à ce que l'autre exprime	- Donner des solutions
- Démontrer de l'empathie	- Moraliser, sermonner
- Respecter le rythme de l'autre	- Menacer l'autre
- Souligner ses forces	- Ridiculiser les paroles ou les gestes de l'autre
- Utiliser un langage adapté	- S'apitoyer sur le sort de l'autre
- Être authentique	- Manifester de l'impatience face au rythme de l'autre

Tiré de Tremblay, L. (2015). *La relation d'aide au quotidien : acquérir des compétences pour mieux aider les autres*. 3^e édition. FIDES Éducation, Québec. (p.59).

Beaudry et Trottier (2018) définissent le respect comme étant un « sentiment qui porte à valoriser la personne qui consulte ; à la reconnaître comme digne et ayant de la

valeur ; à la considérer telle qu'elle est » (p.11). Les composantes du respect identifiées par ces auteurs sont :

- l'engagement manifesté par la volonté de travailler avec la personne ;
- la compréhension manifestée pour le souci de tenter de comprendre la personne ;
- le non-jugement manifesté par l'absence de condamnation des pensées, actions et sentiments de la personne ;
- la chaleur exprimée par l'intervenant à travers les comportements verbaux et non verbaux pour manifester son acceptation de la personne (p.11).

1.3.2. Acceptation inconditionnelle

L'acceptation inconditionnelle se traduit pour Hétu (2014) par la propension à croire que toute situation a une cause et « qu'il existe des raisons qui expliquent pourquoi l'aidé pense, réagit et organise sa vie comme il le fait » (p.20). En d'autres mots, c'est s'abstenir de porter un jugement de valeur à l'égard de ce que l'aidé dit ou fait. Hétu (2014) précise que l'acceptation inconditionnelle est synonyme de considération positive.

Pour Tremblay (2015), porter un jugement consiste à évaluer les comportements, les idées, les expériences, les réactions émotionnelles de la personne. « C'est en quelque sorte une forme d'approbation ou de désapprobation de ce qu'elle est, de ses actions » (p.79). Cet auteur explique que l'impact chez celui qui se sent jugé sera de se refermer et d'adopter une attitude défensive. C'est donc tout le contraire de la compréhension empathique ou de la considération positive (*Ibid*).

1.3.3. Authenticité

L'authenticité se définit comme « la correspondance exacte entre la pensée ou le sentiment intérieur d'une personne et ce qu'elle communique ouvertement à une autre personne » (Tremblay, 2015, p.61).

Cela implique de rester soi-même et honnête avec l'autre personne et induit que l'authenticité passe inévitablement par une bonne connaissance de soi et par la capacité de s'ouvrir à l'autre sans crainte. Toujours selon Tremblay (2015), la peur de la réaction de l'autre et la peur de se laisser connaître peuvent faire obstacle à l'authenticité.

Pour sa part, Héту (2014) définit l'authenticité (ou la congruence) comme étant la « capacité à se montrer ouvert et spontané, et à exprimer avec bienveillance les sentiments qu'on éprouve ici et maintenant, lorsque c'est approprié » (p.140). Cette nuance nous semble importante à retenir dans la perspective où « toute vérité n'est pas bonne à dire » (p.141). L'authenticité implique donc de faire preuve de discernement et d'évaluer la pertinence d'exprimer ouvertement ce que l'on ressent ou de taire nos réactions internes tout en étant toutefois conscient de celles-ci.

Le tableau qui suit présente les principales manifestations d'authenticité et de non-authenticité.

Tableau 7
Manifestations d'authenticité et de non-authenticité

Authenticité	Non-authenticité
- Concordance entre le verbal et le non verbal	- Contradiction entre le verbal et le non verbal
- Ouverture aux critiques constructives	- Fermeture devant ses propres pensées et émotions
- Affirmation de soi spontanée et non agressive	- Refus de la critique
- Ouverture aux différences	- Posture rigide
- Aisance face aux émotions exprimées par le client	- Difficulté à accepter les différences
- Engagement profond dans la relation	- Agressivité
	- Malaise face aux émotions du client
	- Engagement superficiel dans la relation

Tiré de Tremblay, L. (2015). *La relation d'aide au quotidien : acquérir des compétences pour mieux aider les autres*. 3^e édition. FIDES Éducation, Québec. P.59

1.4. Comportements manifestant l'écoute empathique

Cette section est consacrée à la présentation des techniques de base favorisant l'adoption d'une écoute empathique lors d'un entretien en relation d'aide. Nous présentons également les comportements non verbaux jouant un rôle déterminant dans la perspective

d'écoute empathique. Mais tout d'abord, nous souhaitons apporter des précisions concernant les comportements favorisant la création du lien de confiance avec l'aidé.

1.4.1. La création du lien de confiance

Établir un lien de confiance dans un processus d'écoute empathique en relation d'aide représente une condition indispensable. Beaudry et Trottier (2018) définissent la capacité de susciter la confiance comme étant une habileté qui permet à l'aidant d'être « perçu comme étant une personne de confiance, sincère, ouverte, avec qui il est facile d'entrer en contact et d'établir une relation » (p.21). Les indicateurs suggérés par ces auteurs relèvent de gestes du langage non verbal (contact visuel, signes de la tête, etc.).

Hétu (2014) associe le lien de confiance à l'alliance thérapeutique qui commence à s'installer dès la première rencontre et qui se développe au fil des interactions entre l'aidant et l'aidé. Cette habileté repose sur la capacité de l'aidant à favoriser la collaboration et l'implication de l'aidé par un accueil chaleureux. L'empathie et la qualité de l'écoute sont les autres conditions mentionnées par Hétu (2014) pour permettre l'établissement d'une relation de confiance entre l'aidant et l'aidé.

1.4.2. L'accueil

C'est à partir d'une attitude d'ouverture et de respect que se construit graduellement ce lien de confiance. Concrètement, cela signifie que l'aidant doit porter une attention toute particulière au choix des mots employés pour communiquer avec l'aidé. Hétu (2014) mentionne d'ailleurs que « la crédibilité de l'aidant est souvent mise à l'épreuve dès les premières minutes de l'entretien » (p.127).

De plus, le langage non verbal et le paralangage représentent les autres aspects tout aussi importants et parfois même plus que les mots. Par exemple, la posture du corps est légèrement inclinée vers l'autre tout en évitant le croisement des jambes et des bras. Le contact visuel avec l'autre est régulier sans être insistant et les expressions faciales sont

utilisées avec tact pour communiquer les réactions à ce que la personne raconte dans une juste mesure (neutralité vs exagération). Le ton de la voix, le débit de l'élocution et le volume utilisé (paralangage) expriment la dimension affective du message. Un ton de voix chaleureux et un rythme régulier d'élocution transmettront à l'autre un message d'accueil et d'ouverture. (Hétu, 2014).

1.4.3. Les comportements non verbaux

Comme nous venons de le mentionner, le langage non verbal de l'aidant joue un rôle prépondérant lorsqu'il est question de communiquer à l'aidé un accueil chaleureux favorisant l'établissement d'une relation de confiance. Par ailleurs, le langage non verbal et le langage paraverbal (façon de s'exprimer verbalement : ton de la voix, débit et rythme de l'élocution) ont un impact très important dans la communication empathique de l'aidant (Hétu, 2014).

À cet effet, Riess et Kraft-Todd (2014) ont développé un outil pour améliorer la communication non verbale entre les cliniciens et leurs patients. C'est à l'Hôpital Général du Massachusetts entre 2010 et 2012 qu'ils ont réalisé une première expérimentation de cet outil. L'acronyme E.M.P.A.T.H.Y. est utilisé comme liste de contrôle informant les professionnels de la santé des aspects essentiels du langage non verbal. Cet outil est utilisé à la fois pour soutenir les cliniciens dans leur compréhension du langage non verbal du patient et également pour les soutenir dans l'adoption d'un langage non verbal favorisant une communication non verbale empathique (Riess et Kraft-Todd, 2014).

- E : Eye contact (Contact visuel) : Établir un contact visuel significatif est essentiel dans l'établissement d'une relation de collaboration avec le client. Le contact visuel est également un signe d'engagement chez le patient (p.2, parag. 9).
- M : Muscles of facial expression (muscles de l'expression du visage) : Décoder les émotions du patient à partir de ses expressions faciales et s'ajuster en adoptant des expressions faciales appropriées à l'émotion du patient (p.3, parag.2).

- P : Posture : La posture adoptée par le clinicien a un effet significatif sur le patient. Le maintien d'une posture dominante peut donner l'impression d'une relation hiérarchique. On suggère de s'asseoir avec les patients afin de transmettre leur intérêt et leur disponibilité (p.3, parag.3)
- A : Affect (émotion) : Le clinicien doit tenter de comprendre les émotions du patient en le questionnant afin de valider ses perceptions (p.3, parag.4).
- T : Tone of voice (ton de la voix) : La modulation du ton de la voix aurait un impact important sur les antécédents de litiges en matière de faute professionnelle contre les cliniciens. Un ton de voix chaleureux est privilégié (p.3, parag.5).
- H : hearing the whole patient (entendre le patient de façon globale) : Prendre le temps de comprendre le contexte et la situation entourant les problèmes de santé du patient en évitant de s'intéresser uniquement à certaines parties du corps ou aux fonctions physiologiques à la base de la consultation (p.3, parag.6).
- Y : your response (votre réponse) : Porter une attention particulière à la façon de répondre au patient, particulièrement en contexte de rencontres difficiles (p.3, parag.7).

En s'inspirant de cet outil élaboré par Riess et Kraft-Todd (2014) et des comportements non verbaux présentés par Héту (2014) et Tremblay (2015), nous avons ciblé quatre dimensions que nous retenons pour la suite de ce projet de recherche.

1.4.3.1. Attitude corporelle

L'attitude corporelle réfère à la posture et aux mouvements du corps. Tout au long de l'échange, l'aidant doit conserver une attitude corporelle qui manifeste de l'intérêt envers l'aidé. Par exemple, il doit conserver une posture d'écoute (corps légèrement incliné vers l'avant). Cela sous-entend qu'une posture où l'aidant est affaissé dans son fauteuil ou qu'il s'assoit en appuyant son dos au dossier de la chaise est à proscrire. (Héту, 2014). Il doit également éviter les mouvements dérangeants, tels que les gestes répétitifs (jouer avec

ses mains ou avec un autre objet, déplacer ses cheveux, etc.). L'aidant doit aussi éviter de croiser les jambes et les bras, car cette posture envoie un message de fermeture (Gamble et Gamble, 2016).

1.4.3.2. Contact visuel

Pour maintenir un contact visuel adéquat, l'aidant doit regarder l'aidé dans les yeux sans toutefois le fixer à outrance, car « un regard soutenu peut facilement être perçu comme intrusif » (Hétu, 2014, p.21). L'aidant doit toutefois éviter de regarder ailleurs de façon prolongée, ce qui pourrait être interprété par l'aidé comme un désintérêt à son égard (Hétu, 2014).

1.4.3.3. Expression du visage

Une grande partie des informations échangées avec l'aidé le sont par nos expressions faciales (sourire, froncement de sourcils, mouvement des yeux) (Hétu, 2014). L'expression faciale de l'aidant se doit donc d'être cohérente avec le contenu de la communication de l'aidé.

Nous observons que certains aidants ont parfois tendance à sourire ou à rire en réponse aux propos de l'aidé alors qu'il n'y a rien dans le récit qui justifie cette réaction. Bien que ces sourires et ces rires sont probablement une manifestation de nervosité, cette incohérence entre les propos de l'aidé et la réaction de l'aidant peut provoquer une réaction de résistance chez l'aidé qui pourrait interpréter ces réactions comme une forme de jugement de ce qu'il vient de raconter. (Hétu, 2014).

1.4.3.4. Ton de voix

L'utilisation d'un ton de voix chaleureux par l'aidant est garant d'une communication empathique envers l'aidé. À l'opposé, un ton de voix neutre pourrait être interprété par l'aidé comme une certaine forme de désintérêt. « Le langage paraverbal

devrait coïncider avec le message à communiquer verbalement, et ce message devrait en être un de compréhension empathique. » (Hétu, 2014, p. 33)

1.4.4. Les techniques de base en relation d'aide

Cette section présente les principales techniques de base qui soutiennent le processus d'écoute empathique en contexte de relation d'aide.

Les principales techniques utilisées lors d'un entretien de relation d'aide sont l'identification du problème, les questions ouvertes et fermées, la focalisation, le silence, l'interprétation, la reformulation et le reflet. Chacune de ces techniques répond à des objectifs différents en fonction du contexte et du déroulement de l'entretien de relation d'aide.

1.4.4.1. Identification du problème

La formulation du problème est un processus par lequel l'aidant organise et interprète les informations verbales et non verbales émises par l'aidé, pour en arriver à saisir l'essentiel du vécu de ce dernier. Formuler le problème, c'est donc résumer en quelques mots ce qui préoccupe le plus l'aidé. Hétu (2014) précise que l'aidant doit développer quatre habiletés :

- Organiser l'information disponible ;
- Dégager le problème réel ;
- Donner du pouvoir à l'aidé ;
- Être à la fois précis et concis (p. 78).

1.4.4.2. Silence

Le silence de l'aidant constitue un outil majeur de la relation d'aide et on doit le considérer comme une façon signifiante d'interagir avec l'aidé plutôt que comme un temps

mort ou une absence d'interaction (Hétu, 2014). Le silence peut être utilisé de différentes façons en fonction de l'objectif poursuivi par l'aidant :

- Accueillir le vécu de l'aidé ;
- Faciliter l'exploration du problème ;
- Permettre d'absorber ce qui vient de se passer (lui permettre de réfléchir) ;
- Laisser à l'aidé la responsabilité de son problème (p.66).

1.4.4.3. Reformulation et reflet

Les deux prochaines techniques, la reformulation et le reflet sont particulièrement utiles afin de transmettre à la personne notre compréhension de sa situation. Elles sont essentielles à la manifestation d'une écoute empathique (Tremblay, 2015).

La reformulation consiste à communiquer dans ses propres mots les propos de la personne en tentant d'aller chercher l'essentiel. La reformulation porte à la fois sur le contenu informatif (idées, événements, etc.) et sur le contenu affectif (émotions) des propos de l'aidé. Elle ne doit pas changer ou analyser ce contenu. Elle souligne à la personne que l'on comprend son vécu tout en permettant de mettre en relief certains points. La reformulation permet également d'ajuster ou de valider notre perception et notre compréhension tout en stimulant la réflexion et l'expression chez la personne aidée. Selon Hétu (2014), les fonctions principales de la reformulation sont :

- Laisser sortir la vapeur ;
- Attirer l'attention de l'aidé sur ses principes, croyances, objectifs ;
- Amener l'aidé à se centrer sur l'essentiel de son propos (p.39).

Pour sa part, le reflet transmet le contenu émotif des communications verbales et non verbales de la personne aidée. Le reflet porte habituellement sur l'émotion qui est dominante et parfois sur celle qui est sous-jacente. Pour identifier l'émotion, l'aidant part de la situation décrite par la personne aidée et se demande, par exemple, comment lui-même se sent d'habitude quand quelqu'un le laisse tomber (tristesse ou frustration), quand il laisse lui-même tomber quelqu'un (culpabilité ou vengeance), quand quelque chose le

préoccupe (inquiétude et stress), etc. (Hétu, 2014). Le reflet permet de laisser sortir la pression et de bâtir la relation. En effet, « une émotion qui est reconnue et nommée permet à l'aidé de se sentir moins tendu et donc plus à même de continuer son exploration » (Hétu, 2014, p.35). Le reflet permet également à la personne de se centrer sur une émotion sous-jacente puisque lorsqu'une émotion en surface est communiquée et reconnue, on peut ensuite explorer les émotions sous-jacentes. En plus de rassurer la personne sur son droit de se sentir comme elle se sent en nommant cette émotion (processus de validation), cette intervention permet également de dédramatiser, d'une certaine façon, le vécu de la personne et facilitera l'exploration et la compréhension du contexte (Hétu, 2014).

1.4.4.4. Question fermée

La question fermée typique exige une réponse par « oui » ou « non ». On dit qu'elle est fermée, car elle n'invite pas la personne à apporter des précisions. On considère aussi comme fermées les questions qui sollicitent une réponse brève. Ex. : Depuis combien de temps vivez-vous ensemble ? Où habitez-vous ? etc. Selon Hétu (2014), l'utilisation de la question fermée permet de :

- Favoriser l'expression ou la compréhension ;
- Vérifier la compréhension de l'aidé ;
- Stimuler la recherche de solutions ;
- Gérer une situation de crise (p.56).

1.4.4.5. Focalisation

La focalisation, c'est une intervention qui invite l'aidé à se faire plus précis sur un aspect de son vécu ou de son problème. La focalisation peut prendre différentes formes. La focalisation non verbale qui consiste à maintenir le contact visuel en gardant le silence. La focalisation peut aussi s'utiliser à l'aide d'une question ouverte ou encore en répétant un mot important de l'aidé afin de l'inviter à expliciter davantage. Selon Hétu (2014), les fonctions de la focalisation sont :

- Permettre à l'aidé de se centrer sur son vécu ;

- Interrompre les paroles non productives de l'aidé ;
- Cerner l'émotion sous-jacente ;
- Aider le sujet à comprendre son émotion ;
- Faciliter l'élaboration de scénarios de solutions. (p.49)

1.4.4.6. Interprétation

L'interprétation est une intervention qui propose une signification possible (hypothèse) d'une émotion, d'une motivation ou d'un comportement de la personne aidée. Cette intervention est particulièrement utile pour soutenir l'aidé à l'étape de la compréhension puisqu'elle lui permet de considérer une façon différente d'expliquer ce qu'il vit. Comme le reflet, l'interprétation demeure une hypothèse, mais avec une plus grande marge d'erreur. Il s'agit d'une « habileté plus difficile à développer que les outils de base comme la formulation du problème, le silence, le reflet, la focalisation, etc. » (Hétu, 2014, p.135). C'est pourquoi il est suggéré de formuler l'interprétation sous forme de question et de demander à l'aidé de tenter d'expliquer lui-même avant de proposer une interprétation.

1.4.4.7. Résumé

Le résumé, c'est une reformulation d'une grande partie de la rencontre. Il permet de favoriser chez l'aidé la compréhension de ce qu'il a partagé et d'orienter sur les pistes d'exploration pour la suite. Le résumé peut aussi se faire à la fin de l'entretien pour clore la rencontre. Cela permet de faire ressortir les thèmes importants qui ont été abordés et, s'il y a lieu, les décisions de l'aidé. (Hétu, 2014).

1.4.5. Résumé des attitudes et des comportements reliés à l'écoute empathique

Le tableau suivant présente un résumé des attitudes et des comportements reliés à l'écoute empathique. Les énoncés s'y trouvant sont inspirés des tableaux et des énoncés proposés dans les volumes de Hétu (2014) et Tremblay (2015) et sont les éléments essentiels retenus dans la poursuite du présent projet.

Tableau 8
Attitudes et comportements reliés à l'écoute empathique

ATTITUDES	Respect	- Écoute attentivement l'aidé en respectant son rythme (sans lui couper la parole)	- Respecte en évitant de donner des conseils
	Acceptation inconditionnelle	- Évite les jugements de valeur	
	Authenticité	- Est cohérent entre son verbal et son non verbal - Donne son opinion en respectant celle de l'aidé	- Exprime à l'aidé ce qu'il vit en utilisant le « je » - Se montre ouvert aux critiques
TECHNIQUES DE BASE	Accueil	- Prend le temps d'accueillir la personne	- Démonstre des gestes d'ouverture (posture appropriée ; accusé réception ; regard soutenu)
	Identification du problème	- Dégage le problème réel de façon brève et précise (le cœur de problème)	- Formulation qui donne à la personne de l'emprise sur son problème
	Silence	- Garde le silence même lorsque l'aidé ne parle pas - Évite de trop parler ou de se livrer à un interrogatoire	- Semble à l'aise avec le silence
	Reformulation	- Transmet l'aspect informatif et l'aspect affectif du message en conservant les principaux éléments importants	- Transmet l'aspect informatif et l'aspect affectif du message en évitant de les modifier
	Reflét	- Exprime les sentiments de surface manifestés par l'aidé	- Exprime les sentiments sous-jacents manifestés par l'aidé
	Interrogation	- Pose des questions fermées	- Pose des questions fermées permettant l'exploration des éléments importants
	Focalisation	- Demande des précisions sur un ou des aspects	
	Interprétation	- Invite l'aidé à élaborer sa propre interprétation - Interprétation formulée de façon à se réserver une marge d'erreur	- Formule une interprétation en termes simples et clairs
	Résumé	- Dégage les points importants discutés	- Résume les points importants de façon claire et précise
COMPORTEMENTS NON VERBAUX	Attitude corporelle	- Conserve une attitude corporelle qui manifeste l'intérêt (Inclinaison du corps vers l'avant – bras et jambes ouvertes)	
	Contact visuel	- Maintient un contact visuel adéquat (ou significatif)	
	Expressions du visage	- Anime son visage des expressions appropriées (expression cohérente avec le contenu de la communication de l'aidé)	
	Ton de voix	- Utilise un ton de voix chaleureux	

Tiré de : Hétu J-L. (2014). *La relation d'aide – Éléments de base et guide de perfectionnement*. (5^e éd.)

Gaëtan Morin éditeur, Montréal

Tremblay, L. (2015). *La relation d'aide au quotidien : acquérir des compétences pour mieux aider les autres*. 3^e édition. FIDES Éducation, Québec

2. ENSEIGNEMENT DE L'ÉCOUTE EMPATHIQUE

Ce projet de recherche a pour objectif général l'expérimentation de matériel pédagogique innovateur favorisant le développement de l'écoute empathique des étudiantes et étudiants du programme en techniques d'éducation spécialisée. Nos observations nous ont amené à nous questionner sur la capacité des étudiantes et des étudiants de reconnaître leurs propres émotions et celles des autres. Nous constatons également qu'il semble difficile pour la clientèle étudiante de se centrer sur soi et sur l'instant présent afin d'utiliser les techniques de base permettant d'adopter une écoute empathique adéquate.

Les prochaines lignes présentent deux avenues que nous allons expérimenter à l'intérieur du cours *Relation d'aide* afin de favoriser le développement de l'écoute empathique : l'enseignement de la méditation pleine conscience et le développement de l'intelligence émotionnelle. En plus de favoriser l'augmentation des capacités d'attention et de concentration (Gamble et Gamble, 2016 ; Devault et Pérodeau, 2018), d'améliorer la compétence d'empathie et la capacité de régulation émotionnelle (Van Hecke, 2015), la méditation pleine conscience permet de diminuer les manifestations d'anxiété (Kabat-Zinn, 2011 cité Gamble et Gamble, 2016). L'anxiété vécue par les étudiantes et les étudiants est un autre facteur que nous soupçonnons de faire entrave au développement de l'écoute empathique.

2.1 Enseigner l'attention et la concentration à l'aide de l'approche de pleine conscience

Enseigner la méditation pleine conscience à l'intérieur du cours de relation d'aide ne peut se réaliser de façon improvisée, sans une connaissance des bases de cette approche. Nous avons donc suivi une formation en ligne d'une durée de 12 heures (Enseigner la méditation pleine conscience – volet 1) offerte par l'entreprise Formation InnOvation située à Montréal. Cette entreprise offre différentes formations en salle et en ligne aux

professionnels et intervenants en santé mentale en plus d'être accréditées par différents ordres professionnels pour la formation continue.

Utiliser la méditation pleine conscience, aussi appelée *Mindfulness* (Kabat-Zinn, 2009), pour développer l'écoute empathique constitue une avenue différente que nous considérons également assez originale en soi. Rappelons que ce projet de recherche s'intéresse au développement de l'écoute empathique par l'utilisation de matériel pédagogique innovateur. Nous croyons que cette approche correspond bien à ce critère.

La méditation pleine conscience a été mise de l'avant par l'américain Jon Kabat-Zinn à la fin des années 70 a été popularisé au départ par la création d'une clinique de gestion du stress (Mindfulness-Based Stress Reduction). (Kabat-Zinn, 2009).

L'engouement pour cette approche augmente sans cesse. Le MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction Program) est employé depuis plus de 20 ans aux États-Unis et bien que son implantation soit plus récente au Canada et en Europe, plus de 20 000 intervenants ont participé à cette formation (Devault, 2014). Les impacts bénéfiques de la méditation pleine conscience sont nombreux tant sur le plan physiologique que psychologique.

Dérivée des techniques de méditation et de yoga, la pleine conscience se définit comme la conscience issue de l'attention portée de façon particulière et sans jugement au moment présent (Van Hecke, 2015). Autrement dit, il s'agit de porter son attention volontairement sur le présent sans jugement et en acceptant ce qui est ressenti. Développer cette capacité, c'est développer la conscience de soi et, par extension, la présence authentique (Devault et Pérodeau, 2018). Cette authenticité qui se développe par la pratique de la méditation pleine conscience constitue en même temps une attitude importante à adopter en contexte d'écoute empathique (Beaudry et Trottier, 2018 ; DeFamery, 2011 ; Rosenberg, 2005).

Par ailleurs, Kabat-Zinn (2009) cité dans Devault (2014) et Van Hecke (2015) met en évidence sept postures représentant les assises de la pratique de la pleine conscience :

- Le non-jugement (ne pas juger les pensées ou réactions internes et externes, mais simplement les observer en conservant une attitude neutre) ;
- La patience (toutes les pensées ou réactions surviennent à leur propre rythme. Le vagabondage de l'esprit diminuera avec la pratique) ;
- L'esprit du débutant (chaque moment est unique, on doit rester ouvert en conservant un regard neuf aux possibilités qui s'offrent à nous) ;
- La confiance en soi et en ses sentiments (pour être à l'écoute de soi, on doit pouvoir se fier à ce qu'on ressent) ;
- Le non-effort (capacité d'être présent sans l'obligation d'agir sur quoi que ce soit) ;
- L'acceptation (accepter les choses telles qu'elles sont, sans tenter de les changer) ;
- Le lâcher-prise (ne pas tenter de valoriser ou au contraire rejeter nos pensées ou nos émotions. On doit observer et laisser aller simplement ce qui se produit ici et maintenant).

2.1.1 Les outils de la méditation pleine conscience

Les outils pour pratiquer la méditation pleine conscience sont nombreux et variés. Nous retrouvons par exemple la dégustation en pleine conscience, le balayage corporel, la marche en pleine conscience ainsi que certains exercices de posture provenant du yoga (Csillik & Tafticht, 2012, cités dans Van Hecke, 2015). D'autres exercices dont la méditation assise ou encore des exercices de respiration qui permettent de prendre conscience des comportements automatiques et inadaptés sont également proposés (Van Hecke, 2015). Le tableau suivant présente les principaux outils de la méditation pleine conscience.

Tableau 9
Présentation des outils de la méditation pleine conscience

Exercices de pleine conscience	Définition
Pleine conscience de la respiration	Exercice qui permet d'apprendre à être pleinement présent ici et maintenant en recentrant son attention sur le souffle et les sensations qui l'accompagnent.
Méditation assise	Méditation en position assise, qui consiste à adopter une posture droite et digne (reflet des émotions de confiance et d'auto acceptation) et en prendre conscience. Pratique de l'exercice « pleine conscience de la respiration » pendant 10-15 minutes avant d'élargir son champ de conscience à son soi et aux émotions.
Méditation de la marche	Pratique de la méditation en marchant, permettant de focaliser son attention sur l'action menée (sentir ses pieds, le poids qui passe d'une jambe à l'autre, le balancement des bras, etc.)
Yoga en pleine conscience	Exercice de pleine conscience qui consiste à porter son attention sur les sensations et les émotions que provoquent en nous des exercices yogiques.
Body scan	Méditation couchée, qui a pour but d'amener son attention sur les différentes parties du corps afin de ressentir celui-ci pleinement, les sensations, dans le non-jugement.
Exercice du raisin	Dégustation d'un raisin sec en pleine conscience, en utilisant chacun de ses sens. Cet exercice peut être mis en lien avec la pratique informelle (faire une activité du quotidien en toute conscience)
Prise de conscience des événements agréables et désagréables	Exercice journalier d'écriture qui permet de centrer son attention sur les détails d'une expérience agréable et/ou désagréable à l'aide de questions : - Quelle a été l'expérience ? - Que ressentait votre corps en détail ? - Quelles pensées ou images accompagnaient l'événement ? - Quelles sensations et émotions accompagnaient cet événement ?
Trois minutes pour la respiration	Un exercice en trois étapes : 1. Prise de conscience de ce qui est : pensées, émotions et sensations physiques 2. Centrer son attention complète sur sa respiration et les sensations que respirer amène dans le corps (abdomen, poitrine, gorge, etc.) 3. Expansion de la pleine conscience à son corps tout entier
Pratique de la pleine conscience dans l'activité quotidienne	L'exercice du débutant vise à redécouvrir nos actions en le menant comme si c'était la première fois que nous les faisons, avec une conscience totale. Exemples : manger en conscience (exercice du raisin), parler en conscience, se brosser les dents, se coiffer, mettre ses chaussures, conduire, etc.

Tiré de Mangold, G. et Schroeter, C. (2019). *L'efficacité de la pleine conscience comme moyen de prévention de la dépression périnatale*. Mémoire de fin d'études, travail de bachelor. Haute école de santé de Genève, Suisse.

2.2 Développer l'intelligence émotionnelle

Le concept d'intelligence émotionnelle serait apparu dans la littérature autour des années 80 et aurait été défini pour la première fois par Salovey, professeur à l'université de Yale et Mayer, étudiant postdoctoral. Pour ces auteurs, l'intelligence émotionnelle représentait la capacité de traiter des informations sur ses propres émotions et celles des autres (Gagnon, Gravel et Tremblay, 2013). Parallèlement, Howard Gardner propose une théorie des intelligences multiples. Selon lui, une personne dispose de huit formes d'intelligence : linguistique, mathématique, kinesthésique, musicale, spatiale, naturaliste, intrapersonnelle et interpersonnelle. Chacune de ces formes d'intelligence se développe à son propre rythme et on peut observer des dominances différentes pour chaque individu (Belleau, 2001). Par ailleurs, avec la publication en 1995 de son livre sur l'intelligence émotionnelle, Daniel Goleman a provoqué une onde de choc autant dans le monde de la recherche que dans le monde du travail et de l'éducation (Gagnon *et al.*, 2013). L'intelligence émotionnelle est constituée de l'intelligence intrapersonnelle (composée d'habiletés entourant la conscience de soi et la gestion de soi) et l'intelligence interpersonnelle (regroupant la perception d'autrui et la gestion des relations avec autrui) (Chbat, 2008).

À partir d'une recension des tests existants permettant de mesurer le quotient émotionnel (QÉ) d'un individu, Chbat (2008) a développé et expérimenté un outil de mesure du développement des compétences émotionnelles s'adressant à la clientèle étudiante au collégial. Un des objectifs de ce projet consistait à réaliser une corrélation entre les résultats scolaires et les résultats du test de QÉ afin d'identifier les habiletés émotionnelles les plus influentes sur la réussite scolaire. Ce test a été administré à plus de 1000 étudiantes et étudiants de niveau collégial à travers la province. Ce qui retient particulièrement notre attention, ce sont les actions réalisées après la passation du test. Chaque participante et chaque participant a pu avoir accès à un rapport de résultats personnalisé. En plus de présenter le score obtenu (niveau rudimentaire à niveau supérieur) et d'expliquer chaque composante de l'intelligence émotionnelle, ce rapport propose à la participante ou au participant des défis et des moyens pour améliorer ou entretenir

l'habileté émotionnelle. Les activités que nous allons réaliser dans le cadre de notre expérimentation dans le cours de relation d'aide afin de développer l'écoute empathique s'inspirent des moyens proposés par Chbat (2018) dans ces rapports.

2.2.1 Les composantes de l'intelligence émotionnelle

Pour déterminer les compétences émotionnelles du test de QÉ qu'il a conçu, Chbat s'est inspiré de l'ouvrage intitulé *Comment construire des compétences en classe* de Mario Richard et Steve Bissonnette (cité dans Chbat, 2008, p.79). Cette démarche l'a amené à utiliser le terme habiletés et qualités émotionnelles pour déterminer les axes majeurs de l'intelligence émotionnelle. Nous avons opté pour ce modèle qui nous semblait tout à fait adapté au contexte de notre expérimentation. Le tableau suivant présente le modèle des habiletés/qualités émotionnelles créé par Chbat (2008, p.79).

Tableau 10
Habiletés/qualités émotionnelles

I - INTELLIGENCE INTRAPERSONNELLE	
1. CONSCIENCE DE SOI :	Capacité à être présent à soi-même et à percevoir clairement ses propres émotions.
1.1	Présence à soi : Vigilance à l'égard de soi-même permettant d'agir d'une manière réfléchie.
1.2	Perception de soi : Juste vision de soi-même permettant une bonne estime de soi et une bonne confiance en soi.
1.3	Bien-être : État d'épanouissement qui se dégage spontanément chez la personne qui maîtrise sa vie émotionnelle.
1.4	Élan : Enthousiasme et énergie que l'on manifeste dans la vie, qui permet d'aller de l'avant et de se réaliser.
2. GESTION ÉMOTIVE DE SOI :	Capacité à gérer sa vie émotionnelle d'une manière consciente et volontaire, qui se traduit par une maîtrise de soi et par une atténuation des impacts négatifs des situations stressantes.
1.5	Volonté et détermination : Prédilection à réaliser ce que l'on entreprend d'une manière soutenue et efficace.
1.6	Autorégulation ou maîtrise de soi : Capacité à discipliner sa vie émotionnelle et à s'automotiver.
1.7	Optimisme : Confiance dans la réussite de ses projets et dans la vie en général.
II – INTELLIGENCE INTERPERSONNELLE	
3. PERCEPTION D'AUTRUI :	Disposition émotionnelle avec laquelle on perçoit les autres avec une prédominance de l'empathie et d'une vision positive d'autrui.
1.8	Présence à autrui : Forme d'ouverture sur autrui permettant de détecter rapidement sa réalité, ses besoins et ses messages. :
1.9	Empathie : capacité à reconnaître les émotions de l'autre, à les partager et à se mettre à sa place.
1.10	Vision positive d'autrui : tendance à diriger son esprit spontanément vers les aspects positifs chez autrui.
4. RELATION AVEC AUTRUI :	Capacité à établir des contacts permettant d'initier et de maintenir de bons rapports avec les autres
1.11	Altruisme équilibré : Attitude d'ouverture à l'autre, de bienveillance et de générosité, qui sait éviter les deux extrêmes : l'oubli de soi et l'égoïsme.
1.12	Autonomie équilibrée : Attitude d'indépendance et d'autosuffisance, qui sait éviter les deux extrêmes : la dépendance affective et l'indifférence.
1.13	Assertivité : Confiance en soi et douce affirmation de soi, permettant d'affirmer sa personnalité, d'exprimer ses émotions et d'éliminer les malentendus.
1.14	Résolution des conflits : Capacité à bien gérer les désaccords, les antagonismes et les rivalités, et à maintenir une harmonie dans sa relation avec autrui.

3. ÉVALUATION DE L'ÉCOUTE EMPATHIQUE

Les recherches associées à l'enseignement et à l'évaluation des attitudes que nous avons présentées au premier chapitre s'intéressent à différentes facettes de l'enseignement ou de l'évaluation des attitudes.

- Grisé et Trottier (1997) proposent un guide de formation sur l'enseignement des attitudes ;
- Gosselin (2010) cible l'identification des attitudes et des comportements à évaluer en stage au collégial dans des programmes techniques de la santé ;
- Lussier (2012) utilise un modèle d'accompagnement pour supporter les enseignantes et les enseignants dans l'appropriation de pratiques pédagogiques orientées vers l'enseignement et l'évaluation des attitudes ;
- Beauchamp (2013) dresse un portrait des attitudes qui sont enseignées et évaluées en Techniques de travail social des cégeps francophones ;
- Pratte, Petitclerc et Ross (2014) font la recension des attitudes professionnelles dans les programmes de formation collégiale et présentent un processus de transformation des attitudes. Ils proposent également des pistes d'intervention favorisant le développement des attitudes.
-

Bien que toutes ces recherches nous permettent de porter un regard sur l'état de la situation concernant l'enseignement et l'évaluation des attitudes et que nous avons retenu certaines idées pour notre projet, aucune ne présente de modèle permettant d'évaluer précisément le développement de l'écoute empathique dans la perspective que nous avons retenue, c'est-à-dire l'habileté professionnelle. C'est pourquoi nous avons choisi de construire une grille d'évaluation à échelle descriptive à partir des composantes (attitudes et comportements) de l'écoute empathique qui sont associées au contexte du cours de relation d'aide. C'est essentiellement par l'utilisation des notions présentées dans les

volumes de Hétu (2014) et Tremblay (2015) que nous avons élaboré une grille d'évaluation à échelles descriptives permettant d'évaluer l'écoute empathique.

L'échelle descriptive est constituée de plusieurs échelons décrivant différents niveaux de performance. Côté (2014) mentionne que l'utilisation de grilles d'évaluation à échelles descriptives permet une évaluation des compétences mieux balisée et présentant plus de fidélité d'un évaluateur à l'autre.

Ce sont les descriptions de chaque échelon qui permettent l'exercice d'un jugement plus sûr et qui contrôlent, du moins en partie, l'aspect subjectif de l'évaluation. [...] Ces échelles facilitent l'exercice du jugement professionnel, tout en éliminant les jugements arbitraires (Côté, 2014, p.7)

Bien qu'il existe plusieurs types de grilles d'évaluation descriptives, selon Côté (2014), deux modèles sont plus répandus : la grille d'évaluation descriptive globale et la grille d'évaluation descriptive analytique.

La grille d'évaluation descriptive globale présente une seule échelle descriptive qui comporte plusieurs échelons décrivant les différents niveaux de performance attendus au regard de la tâche. « La description des niveaux de performance a pour but de rendre explicite un standard minimal de performance intégré qui tient compte de plusieurs critères d'évaluation et qui permet d'attester si l'épreuve est réussie ou non » (Côté, 2014, p.31).

Quant à elle, la grille d'évaluation descriptive analytique propose une échelle descriptive distincte pour chacun des critères d'évaluation. Selon Côté (2014), il s'agit d'un outil assez simple à concevoir. Elle mentionne également que leur structure ordonnée « constitue un grand avantage puisque cela facilite l'identification des forces et des faiblesses des étudiants » (p.26).

Notre choix s'est donc arrêté sur la construction d'une grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée des grilles d'observation présentant des comportements observables et mesurables proposées dans Hétu (2014) et Tremblay (2015). Nous présentons la démarche d'élaboration de cette grille au chapitre 4.

4. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

Par ce projet, nous souhaitons développer et expérimenter du matériel pédagogique innovateur pour le développement de l'écoute empathique des étudiantes et des étudiants du programme Techniques d'éducation spécialisée. Pour y arriver, nous avons ciblé trois objectifs spécifiques :

1. Expérimenter des activités d'apprentissage innovantes pour le développement de l'écoute empathique auprès d'étudiantes et d'étudiants du cours *Relation d'aide*.
2. Recueillir l'appréciation des étudiantes et des étudiants en ce qui concerne les activités d'apprentissage innovantes pour le développement de l'écoute empathique qui ont été expérimentées dans le cours *Relation d'aide*.
3. Évaluer la démonstration des attitudes et des comportements associés à l'écoute empathique chez des étudiantes et des étudiants inscrits au cours *Relation d'aide* à l'aide d'une grille d'évaluation.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Cette section sera consacrée à la présentation des choix méthodologiques envisagés pour atteindre les objectifs de cette recherche. Nous présenterons brièvement le type d'essai, l'approche méthodologique retenue, les méthodes et les instruments de collecte de données, les modalités d'analyse et les critères de scientificité. S'en suit un tableau présentant le cheminement du projet d'essai ainsi qu'un tableau présentant le calendrier des activités réalisées. Finalement, les considérations éthiques retenues pour cette recherche termineront ce chapitre.

1. TYPE D'ESSAI

Bien que la recherche en éducation s'intéresse de plus en plus au rôle de l'enseignante et de l'enseignant vis-à-vis le développement des attitudes chez les étudiantes et les étudiants de niveau collégial, peu d'études se sont intéressées de façon précise au développement de l'empathie dans les programmes collégiaux. Nous croyons qu'une recherche de type descriptif correspond à notre intention de faire des liens entre l'utilisation de certaines stratégies d'apprentissage et le développement de l'écoute empathique chez les étudiantes et les étudiants du programme en Techniques d'éducation spécialisée.

Par ailleurs, puisqu'il s'agit de produire et d'expérimenter du matériel pédagogique, notre recherche s'orienterait vers un pôle d'innovation. Dans le guide de présentation du bloc recherche innovation et analyse critique de la maîtrise en enseignement au collégial de PERFORMA⁶ on précise que le pôle innovation doit correspondre à un « processus délibéré de transformation des pratiques par l'introduction d'une nouveauté curriculaire [...] qui vise l'amélioration durable de la réussite éducative des élèves ou des étudiants »

⁶ Université de Sherbrooke (2015). *Guide de présentation du bloc recherche et innovation critique de la maîtrise en enseignement au collégial*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

(Conseil supérieur de l'éducation, 2006, p.26 cité dans Université de Sherbrooke, PERFORMA, 2016, p.24). Pour sa part, Maisonneuve (2016) mentionne dans le document présentant l'étape de la recension des écrits du cours MEC 800 – Cycle de la recherche et de l'innovation qu'on « opte pour le pôle de l'innovation pédagogique lorsque les connaissances sont suffisantes pour permettre une application utile à l'enseignement ou à l'apprentissage » (p. 22). Pour ce faire, nous retenons le devis recherche-expérimentation présenté par Paillé (2007) qui définit ce type de recherche comme étant « une mise à l'essai systématique et réflexive d'une stratégie, d'une méthode ou d'un produit » (Paillé, 2007, p. 139).

2. MÉTHODOLOGIE

Notre intérêt porte sur l'identification des composantes de l'empathie et de surcroît, l'élaboration de stratégies favorisant le développement de l'écoute empathique chez les étudiantes et étudiants de niveau collégial inscrits en Techniques d'éducation spécialisée. L'expérimentation a été réalisée avec la clientèle étudiante inscrite en deuxième année du programme de Techniques d'éducation spécialisée (TÉS) et s'est déroulée à la session d'automne 2018 à l'intérieur du cours *Relation d'aide*. L'appréciation de ces stratégies constitue l'aboutissement de ce projet et porte sur deux angles de vue : l'appréciation de la clientèle étudiante ayant vécu l'expérimentation des activités (objectif 2) et l'utilisation d'une grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique par l'enseignante-chercheuse permettant d'évaluer la capacité des participantes et des participants d'adopter une écoute empathique (objectif 3).

Ainsi, nous croyons qu'une recherche utilisant une méthodologie de type mixte qui implique la collecte et l'analyse de données à la fois qualitatives et quantitatives convient à cette recherche. La complémentarité de ces deux méthodes nous apparaît fort pertinente puisque notre intérêt porte à la fois sur le point de vue des étudiantes et des étudiants et sur la capacité de ceux-ci à adopter une écoute empathique. « Ces méthodes ont l'avantage de permettre l'intégration de plusieurs perspectives et sont particulièrement utiles quand la question de recherche présente plusieurs facettes et qu'une seule méthode s'avère

insuffisante pour toutes les explorer » (Anaf et Sheppard, 2007 cités dans Fortin et Gagnon, 2016). Au moment de l'analyse et de l'interprétation des résultats, la méthode mixte nous permettra de faire des rapprochements entre les significations statistiques et les significations cliniques (Halcomb, Andrew et Brannen, 2009, cités dans Fortin et Gagnon, 2016). C'est également la position de Karsenti et Savoie-Zajc (2011) qui soutiennent que l'utilisation d'une approche mixte permet « d'enrichir les perspectives et, éventuellement, les résultats de la recherche » (voir Karsenti et Ngamo, 2007 ; Karsenti, Savoie-Zajc et Larose, 2001 ; Pourtois, Desmet et Lahaye, 2006 ; Tashakkori et Teddie, 1998 cités dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2016, p.116)

Les données qualitatives proviennent principalement des journaux de bord des étudiantes et des étudiants et de l'enseignante-chercheuse, des entrevues filmées de relation d'aide réalisées par les étudiantes et les étudiants, des verbatims de ces entrevues de relation d'aide, des grilles d'analyse des verbatims des entrevues de relation d'aide (grilles d'évaluation à échelles descriptives) ainsi que des commentaires recueillis dans les questions ouvertes des questionnaires qui ont été réalisés au tout début ainsi qu'à la fin de la session, c'est-à-dire, avant et après l'expérimentation des activités de ce projet de recherche.

En ce qui concerne les données quantitatives, elles proviennent des données recueillies dans les questionnaires avant et après l'expérimentation de ce projet de recherche et également des grilles d'évaluation à échelles descriptives qui sont utilisées pour analyser les entrevues de relation d'aide filmées réalisées par les étudiantes et les étudiants.

Moss (1996 cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) signale que ces deux approches, lorsqu'elles sont jumelées, permettent tout simplement « d'avoir une vision plus complète et plus nuancée d'un phénomène qu'on cherche à comprendre » (p.116)

3. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE

L'écoute empathique étant au cœur de cette recherche, elle implique nécessairement une certaine subjectivité et une évaluation en situation authentique. L'accent est mis sur la signification fournie par les différents acteurs. En ce sens, le paradigme interprétatif nous semble le plus approprié. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), « le réel est sujet à interprétations, qu'on peut le comprendre en lui donnant un sens généré par la rencontre entre le chercheur et la prise en compte de l'objet de recherche dans son contexte » (p.89). De plus, la finalité de cette recherche permettra d'apprécier l'utilisation de stratégies d'apprentissage facilitant le développement de l'écoute empathique des étudiantes et des étudiants du cours *Relation d'aide*. L'accès privilégié de la chercheuse à l'expérience de l'autre correspond à la perspective interprétative telle que présentée par Savoie-Zajc (2011).

4. CHOIX DES PARTICIPANTS ET DES PARTICIPANTES

La population à l'étude représente un ensemble dont tous les éléments comportent le plus possible les mêmes caractéristiques et doit être établie à partir du problème de recherche, du but et de la recension des écrits (Fortin et Gagnon, 2016). Dans le contexte de cette recherche, la population comprendrait donc toutes les étudiantes et tous les étudiants inscrits au collégial dans un programme technique nécessitant le développement de l'empathie (Techniques d'éducation à l'enfance, Techniques de travail social, Techniques d'intervention en délinquance, etc.).

4.1 Population cible

La population cible restreint le groupe à un ensemble qui répond à certains critères de sélection (Fortin et Gagnon, 2016). Dans le contexte qui nous intéresse, le phénomène à l'étude est le développement de l'écoute empathique à l'intérieur du cours de *Relation d'aide*. La population cible correspond donc à l'ensemble des étudiantes et les étudiants inscrits au programme de Techniques d'éducation spécialisée. De ce groupe, ce sont les

étudiantes et étudiants inscrits au programme de Techniques d'éducation spécialisée du Cégep de Baie-Comeau qui deviennent la population accessible.

4.2 Échantillon et méthode d'échantillonnage

L'échantillon retenu pour cette recherche est constitué des étudiantes et des étudiants inscrits à la session d'automne 2018 au cours *Relation d'aide* offert en deuxième année du programme de Techniques d'éducation spécialisée du Cégep de Baie-Comeau. Tout comme le mentionnent Fortin et Gagnon (2016), pour qu'il y ait possibilité de généralisation des résultats, les caractéristiques de l'échantillon doivent être représentatives de la population cible. Comme nous l'avons présenté au point 1.2 du premier chapitre, la clientèle étudiante inscrite en TÉS au Cégep de Baie-Comeau présente un profil sensiblement identique à celui du réseau collégial (écart de 4,1 % plus bas pour la moyenne au secondaire et de 0,5 % pour le taux moyen de réussite en première session). Nous croyons donc qu'il s'agit bien d'un échantillon reflétant la population cible, c'est-à-dire l'ensemble des étudiantes et étudiants inscrits au programme de techniques d'éducation spécialisée.

D'autre part, étant donné qu'aucun processus de sélection aléatoire n'est prévu, la méthode d'échantillonnage non probabiliste où les participants sont sélectionnés selon des critères précis est celle qui correspond à la démarche retenue. De plus, puisque nous avons recruté les étudiantes et les étudiants du cours *Relation d'aide*, il sera question d'un type d'échantillonnage intentionnel ou par choix raisonné (Fortin et Gagnon, 2016). À notre grand bonheur, tous les étudiantes et étudiants inscrits au cours *Relation d'aide* ont accepté de participer à ce projet de recherche.

4.3 Les limites

La première limite envisagée concerne la sélection des participantes et des participants. Bien que nous souhaitions qu'elle soit représentative de la population cible, le fait que nous ne puissions rendre équivalentes les différences individuelles des

participantes et des participants par une répartition aléatoire peut entraîner des écarts entre le groupe étudié et la population cible (Fortin et Gagnon, 2016). Le profil des étudiantes et étudiants inscrits dans le programme d'éducation spécialisée est atypique. Les variables et les caractéristiques propres à chaque cohorte pourraient influencer les résultats de cette recherche.

D'autres obstacles sont envisagés en lien avec le choix d'échantillonnage retenu. Le biais expérimental lié aux attentes de l'expérimentatrice et de l'expérimentateur et l'effet de Hawthorne (biais lié aux attentes des participants) sont, entre autres, des limites qui nécessiteront une grande vigilance afin d'atténuer les risques d'influence de ces biais, et ce, autant lors de l'expérimentation que lors de l'analyse des résultats. Fortin et Gagnon (2016) expliquent que l'effet Hawthorne se produit lorsque les sujets se sachant observés ont tendance à modifier leurs comportements ou à donner des réponses favorables alors que le biais expérimental lié aux attentes de l'expérimentateur se produit lorsque la chercheuse ou le chercheur oriente, de façon consciente ou non, les réponses des sujets vers les hypothèses qu'elle ou qu'il souhaite confirmer (Fortin et Gagnon, 2016).

Toutefois, comme le mentionnent Fortin et Gagnon (2016), l'analyse réflexive représente un moyen de contrôle des biais personnels qui sont susceptibles d'influencer notre démarche. Elle permet d'effectuer une « évaluation critique continue des réponses subjectives, des dynamiques interactionnelles et du processus de recherche lui-même » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 174). Ainsi, au moment de l'analyse et de l'interprétation des données de type qualitatif (journal de bord de l'enseignante, journal de bord des étudiantes et des étudiants, questions ouvertes dans les questionnaires avant et après expérimentation), nous utiliserons l'analyse réflexive afin d'éviter le plus possible ces biais personnels.

5. PORTRAIT DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS

Les 20 étudiantes et étudiants inscrits au cours *Relation d'aide* du programme en TÉS du Cégep de Baie-Comeau ont accepté de participer à ce projet de recherche. Ce

groupe est composé de 18 étudiantes et de 2 étudiants dont l'âge varie entre 18 ans à 35 ans et plus. La figure suivante présente la répartition selon les différents groupes d'âge.

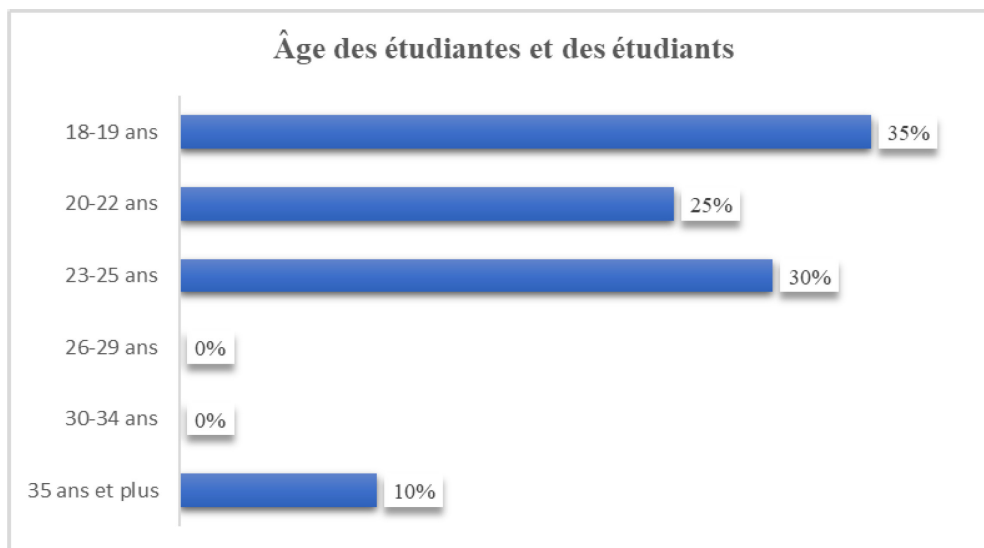


Figure 10 Répartition de la clientèle étudiante selon l'âge.

De ce nombre, dix étudiantes et un étudiant ont répondu avoir suivi d'autres formations avant de s'inscrire au programme en TÉS. Concernant les expériences de travail reliées au domaine de l'intervention en TÉS, 12 étudiantes et 2 étudiants ont répondu par l'affirmative à cette question.

6. LES MÉTHODES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Plusieurs méthodes de collecte de données sont envisagées afin de répondre à la question générale (comment favoriser le développement de l'écoute empathique dans le cadre du cours *Relation d'aide* du programme en techniques d'éducation spécialisée).

Le questionnaire avant et après l'expérimentation des activités d'apprentissage innovantes pour le développement de l'écoute empathique, le journal de bord de la chercheuse, le journal de bord des étudiantes et des étudiants, la grille d'analyse des verbatims des entrevues de relation d'aide filmées et la grille d'évaluation de l'écoute empathique à échelles descriptives sont utilisés pour cette recherche. Comme le mentionne

Savoie-Zajc (2011), combiner plusieurs méthodes de collecte de données permet « de faire ressortir différentes facettes du problème étudié et pour corroborer certaines données reçues » (p.132).

6.1 Questionnaire avant et après l'expérimentation des activités d'apprentissage innovantes pour le développement de l'écoute empathique

Comme il est précisé par Fortin et Gagnon (2016), le questionnaire permet « de recueillir de l'information factuelle sur des événements ou des situations connus, sur des attitudes, des croyances, des connaissances, des impressions et des opinions » (p.326).

L'utilisation du questionnaire permet d'établir le portrait des participantes et des participants avant et après l'expérimentation (voir Annexe F). En plus d'établir le profil (âge, sexe, etc.), les questions posées aux participantes et aux participants portent sur quatre aspects :

- La connaissance de l'écoute empathique et leur perception de leur capacité à adopter une écoute empathique (attitudes et principales techniques de base en relation d'aide). Une courte définition de l'attitude ou de la technique introduit ces questions. Ces définitions proviennent des volumes de Hétu (2014) et Tremblay (2015).
- Un aperçu du quotient empathique des participantes et participants : Baron-Cohen du Centre de recherche sur l'autisme de l'Université de Cambridge⁷ a développé un test évaluant le Quotient empathique de personnes adultes. Nous avons utilisé certaines questions de la version courte du questionnaire traduit en français par Fornalik.⁸
- La perception des étudiantes et des étudiants de leur capacité d'attention/concentration. Les questions sont inspirées du guide d'entretien diagnostique pour le TDAH chez l'adulte (DIVA).⁹

⁷ Tiré de <https://psychology-tools.com/page/about>

⁸ Fornalik, P. (s.d.) *Test du quotient empathique (QE) – mesurez votre niveau d'empathie*. Accessible à l'adresse : <https://www.ekilium.fr/blog-coaching/tests/test-du-quotient-empathique-qe/>

⁹ Téléaccessible à l'adresse http://www.divacenter.eu/Content/Downloads/DIVA_2_FRANCAIS.pdf

- Des questions permettant l'autoévaluation du niveau d'anxiété selon l'inventaire de Spielberger.¹⁰

En plus des questions fermées de type dichotomique (choix entre deux réponses) et les questions ouvertes à réponse courte, d'autres types de questions sont utilisés dans le questionnaire :

- Les questions à énumération graphique qui consistent à indiquer l'appréciation d'un sujet quelconque sur une échelle bipolaire avec des énoncés opposés aux extrémités (Fortin et Gagnon, 2016). La figure suivante présente un exemple de question à énumération graphique utilisée dans notre questionnaire.

-

14. **1 a) À combien évalues-tu ta capacité à adopter une écoute empathique ? ***
Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	
Très difficile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très facile

Figure 11 Exemple de question à énumération graphique du questionnaire avant et après expérimentation

- Des questions utilisant l'échelle de Likert à quatre points ont été utilisées pour les questions d'autoévaluation du quotient empathique, du niveau d'anxiété et de l'attention-concentration. Le choix d'utiliser un nombre pair permet d'éviter de se retrouver avec des réponses « neutres » qui sont plus difficiles à interpréter (Fortin et Gagnon, 2016). La figure suivante présente un exemple de question à échelle de Likert que nous avons utilisée.

¹⁰ Téléaccessible à l'adresse https://www.envsn.sports.gouv.fr/images/recherche-expertise/prepa_mentale/tests/test-spielberger.pdf

33.

18- Je peux me mettre à l'écoute du ressenti des autres rapidement et intuitivement. *

Plusieurs réponses possibles.

☐ En accord

☐ Plutôt en accord

☐ Plutôt en désaccord

☐ En désaccord

Figure 12 Exemple de questions à échelle de Likert du questionnaire avant et après expérimentation

Par ailleurs, le même questionnaire est utilisé avant et après l'expérimentation afin d'observer si la compréhension de l'écoute empathique et la perception des étudiantes et des étudiants de leur capacité à adopter une attitude empathique ont évolué. Selon Gauthier (2009), la comparaison dans le temps est une stratégie régulièrement utilisée dans le domaine des sciences sociales.

Le postulat utilisé ici est que l'on est à même d'établir l'impact d'un changement (variable indépendante ou facteur déclenchant) en observant comment une situation a évolué après sa mise en place, ou en comparant l'état de la situation avant et après ce changement (Gauthier, 2009, p. 183).

Nous avons ajouté une section au questionnaire après expérimentation afin de mesurer le degré d'appréciation des étudiantes et des étudiants en regard des activités réalisées dans le cadre de ce projet de recherche (voir Annexe G). Cet outil est donc utile afin de répondre au deuxième objectif ciblé : recueillir l'appréciation des étudiantes et des étudiants en ce qui concerne les activités d'apprentissage innovantes pour le développement de l'écoute empathique qui ont été expérimentées dans le cours *Relation d'aide*.

La construction de la version finale du questionnaire s'est faite à l'aide de *Google forms*. Il s'agit d'un outil de la suite bureautique de Google permettant de réaliser des évaluations ou des questionnaires variés et accessibles en ligne.

6.1.1 Validation du questionnaire

La validation du questionnaire a été réalisée avec la collaboration de trois collègues de notre département en TÉS et une collègue enseignante en psychologie au Cégep de Baie-Comeau. Nous leur avons envoyé par courriel une version préliminaire du questionnaire qu'ils ont pu commenter et nous retourner. Cette étape nous a permis de réviser et clarifier certaines questions.

6.1.2 Prétest du questionnaire

Le prétest permet de vérifier l'efficacité et la valeur du questionnaire auprès d'un petit échantillonnage de personnes présentant les mêmes caractéristiques que celles qui seront évaluées (Fortin et Gagnon, 2016). Pour ce faire, nous avons sollicité les étudiantes et les étudiants inscrits en première année du programme TÉS du Cégep de Baie-Comeau. Des six étudiantes ayant accepté de répondre au questionnaire, seulement trois ont finalement répondu aux questions et nous ont donné leurs impressions. Cela nous a tout de même permis de mesurer le temps nécessaire pour la passation et de nous assurer de la compréhension des questions.

6.2 Journal de bord de l'enseignante-chercheuse

Le journal de bord est sans contredit un outil précieux que nous avons utilisé afin de conserver des traces de toute la démarche entourant cette recherche (Roy, 2009). Il permet de consigner de façon chronologique toutes les observations, impressions et réflexions personnelles de la chercheuse ou du chercheur (Fortin et Gagnon, 2016). En plus de permettre d'établir des liens au fur et à mesure des observations et de consigner des ébauches d'explication, les difficultés rencontrées, les ajustements nécessaires, il est très utile pour prendre conscience de ses biais et pour tenter d'objectiver ses interprétations (Roy, 2009). De plus, toujours selon Roy (2009), le journal de bord aide la chercheuse ou le chercheur « à accroître à la fois la validité de ses observations et la profondeur de ses interprétations (Roy, 2009, p.219). Finalement, le journal de bord est très utile afin de noter

librement le vécu subjectif entourant les activités avec les participantes et les participants et permet également d'objectiver les interprétations (Roy, 2009).

Cet outil permet de répondre aux trois objectifs ciblés pour ce projet de recherche (expérimenter des activités d'apprentissage innovantes pour le développement de l'écoute empathique auprès d'étudiantes et d'étudiants du cours *Relation d'aide*, recueillir l'appréciation des étudiantes et des étudiants en ce qui concerne les activités d'apprentissage innovantes pour le développement de l'écoute empathique qui ont été expérimentées dans le cours *Relation d'aide*, évaluer la démonstration des attitudes et des comportements associés à l'écoute empathique chez des étudiantes et des étudiants inscrits au cours *Relation d'aide* à l'aide d'une grille d'évaluation).

6.3 Journal de bord des étudiantes et des étudiants

Le journal de bord des étudiantes et des étudiants est principalement constitué de courts questionnaires remplis par les étudiantes et les étudiants à la suite d'activités réalisées dans le cadre de ce projet (voir Annexe H). Ces questionnaires sont composés de questions fermées de type dichotomique et de questions ouvertes à réponses courtes. La figure suivante présente un exemple de ces deux types de questions comprises dans les questionnaires faisant office de journal de bord des étudiantes et des étudiants.

Cette activité de respiration m'a aidé à me concentrer et à adopter une écoute empathique auprès de ma collègue ou de mon collègue.

Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas ☐

J'explique ma réponse :

Figure 13 Exemple de questions comprises dans le journal de bord des étudiantes et des étudiants.

Très utiles pour recueillir leurs impressions immédiates à la suite d'une activité, ces questionnaires favorisent également l'introspection. À cet effet, Scallon (2004) mentionne l'importance de la métacognition et de l'autoévaluation dans le processus d'autorégulation. La métacognition, c'est cette capacité de poser un regard sur ses propres processus mentaux

et d'y porter un jugement (Scallon, 2004). Rappelons que cette expérimentation a pour objectif le développement de l'écoute empathique. Pour que des changements puissent se produire, l'étudiante ou l'étudiant doit faire un retour réflexif sur ce qu'il fait et ce qu'il vit.

Il faut donc exercer les élèves à faire le point sur ce qu'ils savent et sur ce qu'ils savent faire, à surveiller de près leurs démarches d'apprentissage et à entreprendre des actions correctives pour remédier à des difficultés. La métacognition et l'autoévaluation doivent devenir des savoir-faire à développer et aussi des habitudes à faire acquérir (Scallon, 2004, p.85).

Ainsi, le journal de bord des étudiantes et des étudiants sert à la fois de mémoire du parcours des étudiantes et des étudiants et d'outil facilitant le développement de l'écoute empathique.

6.4 La grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique de l'écoute empathique

Comme mentionné précédemment, lorsqu'il s'agit d'évaluer des attitudes, peu d'outils sont disponibles. Mais encore, lorsqu'il s'agit d'évaluer l'écoute empathique du point de vue de l'habileté professionnelle comprise à l'intérieur des compétences du programme en TÉS, aucune grille ne semble avoir été développée. Du moins, nos recherches ne nous ont pas permis d'en trouver. Ce constat nous a amené à prendre la décision de construire une grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique à partir des composantes (attitudes et comportements) de l'écoute empathique qui sont associées au contexte du cours de relation d'aide. L'utilisation de cette grille permettra de répondre au troisième objectif spécifique que nous avons ciblé (évaluer la démonstration des attitudes et des comportements associés à l'écoute empathique chez des étudiantes et des étudiants inscrits au cours *Relation d'aide* à l'aide d'une grille d'évaluation). La réalisation de cette grille d'évaluation, qui se retrouve à l'Annexe I a été grandement facilitée par l'utilisation des notions présentées dans les volumes de Hétu (2014) et Tremblay (2015) et Riess et Kraft-Todd (2014).

6.4.1 La démarche d'élaboration de la grille d'évaluation descriptive

Afin de construire notre grille d'évaluation de l'écoute empathique, nous nous sommes inspirée de la démarche d'élaboration d'une grille d'évaluation descriptive proposée par Côté (2014).

6.4.1.1 Élaborer une tâche et un contexte

La tâche consiste à réaliser une entrevue de relation d'aide filmée avec une collègue ou un collègue de classe.

6.4.1.2 Identifier les objets d'évaluation

Nous avons utilisé les items que nous avons présentés au tableau 8 de la page 73. Il s'agit des attitudes et des comportements reliés à l'écoute empathique provenant essentiellement des volumes de Hétu (2014), Tremblay (2015).

6.4.1.3 Sélectionner les critères d'évaluation (indicateur et qualité) et les niveaux de performance

Pour le choix des niveaux de performance, nous avons retenu l'échelle qui est utilisée pour l'évaluation des attitudes en stage au département de TÉS du Cégep de Baie-Comeau¹¹ (voir tableau 11).

Tableau 11
Niveaux de performance de la grille d'évaluation de l'écoute empathique

R.A.	R.P.A.	R.M.A.	R.D.A.
Répond aux attentes	Répond partiellement aux attentes	Répond minimalement aux attentes	Répond en deçà des attentes

En ce qui a trait aux critères d'évaluation de chaque niveau de performance, nous avons utilisé les énoncés présentés dans les volumes de Hétu (2014), de Tremblay (2015), les énoncés de l'outil pour améliorer la communication non verbale E.M.P.A.T.H.Y (Riess

¹¹ Techniques d'éducation spécialisée (2019). *Modalités de stage – stage d'intégration – 351-WES-BC*. Cégep de Baie-Comeau.

et Kraft-Todd 2014) ainsi que les comportements que nous observons habituellement lors du visionnement des évaluations filmées réalisées à l'intérieur du cours *Relation d'aide*. Afin de nous assurer de l'uniformité de la démarche lors de l'utilisation de cette grille, nous avons tenté le plus possible d'utiliser des comportements observables et mesurables.

Par ailleurs, nous avons choisi de distinguer certains énoncés en les classant comme étant de niveau intermédiaire ou avancé. Par exemple, dans l'identification du problème, l'énoncé *formulation qui donne à la personne de l'emprise sur son problème* est classé de niveau avancé. Héту (2014) insiste sur l'importance de développer la capacité de formuler clairement le problème en trouvant « une formulation qui donne à l'aidé de l'emprise sur son problème » (p.86). Il qualifie cette démarche d'exigeante, nécessitant une certaine expérience et des connaissances en psychologie. Notre expérience d'enseignante du cours *Relation d'aide* nous permet d'affirmer que très peu d'étudiantes et d'étudiants réussissent à formuler le problème de façon à donner de l'emprise à la personne.

De plus, il s'est avéré nécessaire d'ajouter deux catégories dans la partie de la grille associée aux attitudes : Empathie et sympathie. Les énoncés de l'empathie réfèrent à la capacité de conserver une distance émotionnelle (Héту, 2014) et aux comportements adoptés par l'aidant lorsqu'il décode le non verbal de l'aidé (porte attention aux indices non verbaux sans les nommer, décrit à la personne un indice non verbal observé, etc.) (Tremblay, 2015, p.161). Pour ce qui est des énoncés se retrouvant dans la catégorie sympathie, ils permettent d'illustrer les comportements à l'opposé de l'empathie (réagit au vécu d'autrui, évolue vers la réciprocité en cherchant à résoudre le problème de la personne) (Héту, 2014, p. 26). Puisqu'il s'agit de comportements à éviter, nous avons formulé à la négative l'énoncé dans la colonne « répond aux attentes » afin d'utiliser la même échelle des niveaux de performance.

Le tableau suivant présente un extrait des énoncés associés à la sympathie dans la grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique.

Tableau 12
Exemple d'énoncés dans la catégorie sympathie de la grille d'évaluation à échelles
descriptives de type analytique de l'écoute empathique

Sympathie	Répond aux attentes	Répond partiellement aux attentes	Répond minimalement aux attentes	Répond en deçà des attentes
- Réagit au vécu d'autrui	- N'émet pas de commentaire en lien avec le vécu de l'aidé	- Commentaire sur le vécu (1 fois) ou - Mentionner comprendre sans toutefois reformuler les propos (1 fois)	- Commentaire sur le vécu (2 fois) ou - Mentionner comprendre sans toutefois reformuler les propos (2 fois)	- Commentaire sur le vécu (3 fois et +) ou - Mentionner comprendre sans toutefois reformuler les propos (3 fois et +)

Finalement, afin de valider notre démarche, nous avons consulté notre directrice d'essai qui possède une formation en psychoéducation. Cette étape nous a permis de clarifier certains énoncés et de regrouper les items de façon logique et cohérente.

Comme mentionné par Côté (2014), la construction d'une grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique « présente l'avantage d'établir à l'avance les manifestations observables de la compétence » (p.14).

Ce sont les descriptions de chaque échelon qui permettent l'exercice d'un jugement plus sûr et qui contrôlent, du moins en partie, l'aspect subjectif de l'évaluation. [...] Ces échelles facilitent l'exercice du jugement professionnel, tout en éliminant les jugements arbitraires (Côté, 2014, p.7).

6.4.2 Méthodologie d'utilisation de la grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique

La grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique est utilisée pour évaluer le niveau d'écoute empathique des étudiantes et des étudiants du cours *Relation d'aide* à partir des entrevues filmées de relation d'aide. Aux deux entrevues filmées faisant office d'évaluation déjà prévues dans le cours *Relation d'aide*, nous avons ajouté une entrevue filmée à la deuxième semaine du cours. Cette première entrevue nous permet d'établir un niveau de base de la capacité d'écoute empathique des étudiantes et des étudiants. Cette grille d'évaluation est donc utilisée à 3 reprises pour chaque étudiante et pour chaque étudiant. Une notation allant de 0,5 pour le niveau supérieur (répond aux attentes) à 0,2 pour le niveau inférieur (répond en deçà des attentes) a été utilisée afin de

pouvoir mesurer concrètement les différences et l'évolution entre la première grille d'évaluation utilisée avec l'entrevue filmée à la deuxième semaine de cours et la troisième grille utilisée avec l'entrevue filmée à la fin du cours *Relation d'aide*. La note zéro est attribuée à la catégorie non répondu (N.R.) et à la catégorie sans objet (S.O.). Pour cette dernière catégorie, nous avons ajusté les calculs afin de ne pas biaiser les résultats. La compilation des résultats a été grandement facilitée par l'utilisation du logiciel Excel (voir exemple à l'Annexe J).

6.4.2.1 Grille d'analyse des verbatims des entrevues de relation d'aide

Pour faciliter l'étape de la cotation dans la grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique, nous avons construit un modèle à l'aide du logiciel Excel de la suite Office permettant de coter chaque intervention réalisée par l'étudiante ou l'étudiant. C'est à partir de cette grille d'analyse des verbatims des entrevues de relation d'aide que nous avons par la suite complété la grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique. La figure suivante présente un aperçu de la grille d'analyse des verbatims.

Entrevues des participants

Verbatim

Code du participant

participant(e)

Début

fin

temps total

Activité

Entrevue initiale

4:28

7:30

3:02

Légende

R.A. Répond aux attentes / R.P.A. Répond partiellement aux attentes / R.M.A. Répond minimalement aux attentes

R.D.A. Répond en deçà des attentes / N.R. Non répondu / S.O. Sans objet

Verbatim Aidé(e)	Verbatim Participant(e)	Attitudes	Cote		Techniques	Cote		Comportements non verbaux	Cote		Commentaires
		Respect	Cote	0	Accueil	Cote	0	Contact visuel adéquat	Cote	0	
		Authenticité	Cote	0	Reformulation	Cote	0	Expressions appropriées du visage	Cote	0	
		Sympathie	Cote	0	Reflet	Cote	0	Attitude corporelle manifeste l'intérêt	Cote	0	

Figure 14 Aperçu de la grille d'analyse des verbatims

6.5 L'observation participante (activités filmées)

La plupart des activités de ce projet sont réalisées en classe pendant les heures du cours *Relation d'aide*. L'enseignante-chercheuse participe donc activement au déroulement de ces activités. Comme mentionné par Karsenti et Savoie-Zajc (2011), l'observation participante « permet au chercheur de remettre en question, de vérifier au fur et à mesure ses interprétations auprès des personnes avec lesquelles il est en interaction » (p.135). Pendant et après l'activité, l'enseignante-chercheuse questionne les étudiantes et les étudiants sur ce qu'ils pensent de cette activité, sur ce qu'ils ont trouvé facile ou plus difficile à réaliser. Laperrière (2009) affirme que le meilleur moyen de comprendre les motivations des personnes observées consiste à « s'impliquer dans la situation étudiée, de la vivre en même temps que les observés » (p.314). Avec l'autorisation des étudiantes et des étudiants, nous avons enregistré le déroulement des activités de ce projet. Cela nous a permis de visionner les séquences filmées au moment de l'analyse afin d'extraire des données des commentaires et des comportements observés.

7. MÉTHODE DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données qualitatives selon Fortin et Gagnon (2016) « est un processus inductif composé d'allers-retours entre la collecte des données qui représentent la réalité des participants à une étude et les conceptualisations théoriques ou empiriques qui se dégagent de cette réalité » (p.358). Autrement dit, il s'agit de donner un sens et faire des liens à partir de l'ensemble des faits qui sont recueillis (Savoie-Zajc, 2011).

Une des premières étapes de l'analyse des données consiste à organiser les données brutes recueillies sur le terrain (Fortin et Gagnon, 2016). La transcription intégrale des entrevues est possible puisqu'elles sont enregistrées. Par ailleurs, comme le mentionnent Fortin et Gagnon (2016), la charge de travail requise pour cette transcription est considérable et le recours à des logiciels spécialisés permet de faciliter la tâche (Fortin et Gagnon, 2016). En ce sens, le logiciel de transcription vocale *Dragon Naturally Speaking* a permis de faciliter le travail de transcription.

Les données relatives aux questionnaires avant et après expérimentation et aux journaux de bord des étudiantes et des étudiants ont également été transférées intégralement dans des classeurs Excel. Nous avons créé un classeur compilant les données de l'ensemble des étudiantes et des étudiants dans des feuilles de calcul ce qui a permis d'obtenir un profil de groupe. Par la suite, nous avons extrait les données afin de broser le portrait de chaque étudiante et chaque étudiant.

Concernant les données quantitatives, deux catégories de statistiques permettent l'analyse de ces données : descriptives et inférentielles (Fortin et Gagnon, 2016). Les statistiques descriptives présentent des résumés numériques ou graphiques des données alors que les statistiques inférentielles recourent à « des techniques qui permettent de tirer des conclusions sur la relation qui existe entre différentes variables dans une population » (Fortin et Gagnon, 2016, p.385). Étant donné que notre démarche vise à mesurer le développement de l'écoute empathique chez les étudiantes et les étudiants et à recueillir l'appréciation des étudiantes et des étudiants aux activités innovantes, nous croyons que l'analyse statistique descriptive convient davantage à ce projet. Comme le mentionnent Fortin et Gagnon (2016), « la statistique descriptive a pour but de mettre en valeur l'ensemble des données brutes tirées d'un échantillon pour les rendre compréhensibles au chercheur et au lecteur » (p.387)

8. CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ

La méthode de collecte de données pour cette recherche est composée d'un volet quantitatif et d'un volet qualitatif. C'est donc dire que les critères de fidélité et de validité de l'approche quantitative ainsi que les critères de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmabilité de l'approche qualitative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011 et Fortin et Gagnon, 2016) doivent être respectés. Nous croyons que les démarches réalisées lors de l'élaboration des outils de cueillette de données quantitatives permettent d'assurer le respect des critères de fidélité et de validité (utilisation de sources fiables pour les questions du questionnaire avant et après expérimentation, validation par des collègues et prétest ; validation de la grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique de l'écoute

empathique). C'est pourquoi nous nous attarderons davantage aux critères associés à l'approche qualitative.

La crédibilité met l'accent sur le lien entre la perception des participantes et des participants et la représentation que la chercheuse ou le chercheur se fait d'eux alors que la transférabilité renvoie à la précision dans la description des résultats afin de juger de la transférabilité possible à d'autres contextes (Fortin et Gagnon, 2016). L'utilisation de plusieurs outils de collectes de données permettant la triangulation des méthodes est le premier moyen retenu afin de s'assurer de la crédibilité des résultats (Savoie-Zajc, 2011). De plus, les dix années d'expérience à titre d'enseignante du cours *Relation d'aide* assurent également une certaine crédibilité vis-à-vis les résultats obtenus. C'est ce que soutiennent Karsenti et Savoie-Zajc (2011). « La présence prolongée du chercheur sur le site de recherche est également susceptible de soutenir la crédibilité des interprétations, puisque le chercheur acquiert alors une compréhension fine des dynamiques des contextes » (p.140).

Pour ce qui est du critère de fiabilité, il consiste à s'assurer de la stabilité des données dans le temps alors que la confirmabilité repose sur l'assurance que les résultats sont le reflet de l'interprétation des données et non le point de vue personnel de la chercheuse ou du chercheur (Fortin et Gagnon, 2016). Encore une fois, nous croyons que l'utilisation de la technique de triangulation par l'utilisation de différents outils de collecte de données (Savoie-Zajc, 2009 ; Fortin et Gagnon, 2016) assure la fiabilité des résultats obtenus. En effet, l'utilisation du journal de bord de l'enseignante-chercheuse et celui des étudiantes et des étudiants, l'enregistrement vidéo des activités et également les grilles d'analyse des verbatims des entrevues de relation d'aide nous ont permis d'approfondir notre réflexion en visionnant à plusieurs reprises certains extraits ou en revisitant nos notes réflexives. De plus, la transcription intégrale des réponses des étudiantes et des étudiants dans leur journal de bord tout comme dans les questionnaires avant et après l'expérimentation des activités, des verbatims des entrevues filmées et l'enregistrement des activités favorisent la constance dans le processus d'analyse des données (Fortin et Gagnon, 2016).

En ce qui concerne, le critère de confirmabilité, nous croyons qu'il est respecté par l'application rigoureuse de notre démarche de cueillette et d'analyse des données. À cette fin, dans le but de nous assurer d'une démarche la plus objective possible, nous avons vérifié chaque grille d'analyse des verbatims des entrevues filmées à deux reprises pour chacune et chacun des participants à cette recherche.

En dernier lieu, en ce qui a trait à la transférabilité, la présentation de descriptions détaillées du contexte et des activités ainsi que l'utilisation d'exemples de réponses données par les étudiantes et les étudiants lors de l'analyse des données facilitent la transférabilité à d'autres contextes. Nous pensons qu'il serait possible pour d'autres enseignantes ou enseignants du programme en TÉS ou d'autres programmes d'utiliser des éléments de cette recherche (ex. questionnaires avant et après l'expérimentation, journal de bord, activités permettant le développement de l'écoute empathique, grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique de l'écoute empathique, etc.).

9. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Les considérations éthiques dans le domaine de la recherche menée auprès des êtres humains sont des incontournables. Le principe éthique le plus important selon Fortin et Gagnon (2016) est celui du consentement libre et éclairé. Il découle du principe de respect des personnes et signifie que la personne donne « son consentement après avoir reçu et bien compris toute l'information relative à sa participation à une étude » (Fortin et Gagnon, 2016, p.158). Par ailleurs, le principe de respect des personnes renvoie également au respect de la dignité humaine qui s'articule autour de la préoccupation pour le bien-être (respect de la vie privée et de la confidentialité) et la justice (Hobeila, 2011).

La première étape pour tenir compte de ces principes éthiques consiste à présenter ce projet de recherche au Comité d'éthique de la recherche du Cégep de Baie-Comeau (voir Annexes K et L). La démarche devrait se faire dès la session d'hiver 2018. Les trois principes directeurs retenus dans la politique sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains du Cégep de Baie-Comeau (2015) concernent le respect des personnes, la

préoccupation pour le bien-être et la justice. On y précise également l'importance de la confidentialité, du consentement libre et éclairé et du respect de la vie privée.

Les démarches prévues afin de s'assurer de respecter les exigences de la Politique sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains du Cégep de Baie-Comeau (2015) sont :

- Présentation du projet de recherche aux étudiantes et étudiants du cours *Relation d'aide* du programme en techniques d'éducation spécialisée. Des précisions concernant l'implication que représente la participation seront clairement formulées.
- Un formulaire de consentement sera présenté aux étudiantes et aux étudiants. Nous y préciserons la possibilité de se retirer du projet en tout temps sans aucun préjudice (voir Annexe M).
- Les questionnaires, les activités ainsi que les enregistrements sont conservés dans un classeur fermé à clé situé dans le bureau de la chercheuse. Il en sera de même pour les données numériques qui seront protégées par un code d'accès connu uniquement par la chercheuse.
- Seule la chercheuse fera le visionnement de la totalité des séquences vidéo réalisées en classe.
- Aucun nom ou information permettant d'identifier les participantes et les participants ne seront mentionnés dans le rapport de recherche qui sera produit à la suite de l'expérimentation en classe. Un code permettant le classement des données sera utilisé.
- Toutes les données relatives à cette recherche seront conservées pour une période de cinq ans et seront par la suite détruites.

Finalement, une lettre d'engagement à la confidentialité sera signée par la responsable de cette recherche et également par les participantes et les participants.

Certaines activités d'apprentissage reposent sur le partage du vécu personnel d'une participante ou d'un participant dans le rôle d'aidé à une participante ou un participant adoptant le rôle d'aidant. Nous souhaitons que ces activités se réalisent en toute confiance et dans le respect de chacun. Comme le précisent Fortin et Gagnon (2016), la divulgation d'expériences personnelles peut « porter atteinte au principe de confidentialité à moins de se soumettre à des règles strictes en cette matière (p. 150). C'est pourquoi nous proposons l'ajout d'un engagement à la confidentialité de la part des participantes et des participants.

Dans un même élan, ce projet de recherche a également été présenté au Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke. Les principes directeurs étant les mêmes que ceux du Comité d'éthique de la recherche du Cégep de Baie-Comeau (respect des personnes, préoccupation pour le bien-être et principe de justice), les démarches mentionnées précédemment ont permis de respecter les conditions exigées par l'Université de Sherbrooke.

10. LE DÉROULEMENT ET L'ÉCHÉANCIER

Le tableau 13 présente la planification des différentes étapes de ce projet de recherche alors que le tableau 14 présente le calendrier détaillé des activités réalisées lors de l'expérimentation de ce projet de recherche.

Tableau 13
Cheminement du projet d'essai

Finalité		Étapes
Hiver 2017	MEC 801 Première version de la méthodologie envisagée	Début de la collaboration avec Chantale Lévesque, directrice d'essai.
Été 2017	Approfondir le thème central de la recherche	Lecture de textes sur l'empathie
		Analyse d'outil d'enseignement et d'apprentissage
Automne 2017	MEC 802 Dépôt du projet de recherche	<ul style="list-style-type: none"> - Expliciter la problématique - Formulation de la question générale de recherche. - Développer le cadre de référence <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identification et définition des principaux concepts. ▪ Recension des principaux écrits. ▪ Formulation des questions spécifiques de recherche. ▪ Réalisation d'un sondage auprès des enseignantes et enseignants en TÉS du réseau collégial - Décrire la méthodologie <ul style="list-style-type: none"> ▪ Choix d'une approche méthodologique ▪ Identification des sources de données et des participants ▪ Identification des instruments de collecte de données et des modes d'analyse ▪ Identification d'aspects éthiques à prendre en compte
Hiver 2018	MEC 803 Présentation du projet d'essai	<ul style="list-style-type: none"> - Expliciter le projet de recherche et les liens entre les différentes parties - Analyser d'autres projets d'essai
Été 2018	Révision des premiers chapitres de l'essai	<ul style="list-style-type: none"> - Relecture et ajustements à partir des commentaires reçus (MEC 803) - Élaboration des outils de cueillette et d'analyse de données
Automne 2018 Hiver 2019	MEC 804 Rédaction du rapport final	<ul style="list-style-type: none"> - Demande de certification éthique - Validation des outils de cueillette et d'analyse de données <ul style="list-style-type: none"> ▪ Consultation auprès de collègues pour valider le questionnaire avant/après expérimentation ▪ Prétest du questionnaire avant/après expérimentation - Recrutement des participants (étudiantes et étudiants du cours <i>Relation d'aide</i>. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formulaire de consentement et formulaires éthiques - Réalisation de la cueillette de données par l'expérimentation dans le cours <i>Relation d'aide</i> - Analyse des données recueillies - Rédaction du chapitre de présentation et d'interprétation des résultats - Rédaction de la conclusion
Automne 2019		<ul style="list-style-type: none"> - Révision de l'ensemble de l'essai - Dépôt final

Tableau 14
Calendrier des activités réalisées lors de l'expérimentation dans le cours Relation d'aide

Date	Activité	Déroulement / Commentaires
24/08	- Présentation projet	- Présentation du projet de recherche en classe - Signature du formulaire de consentement
28/08	- 1 ^{ière} entrevue de relation d'aide filmée Durée : 3-5 mins	- Pour établir le niveau de base
07/09	- La boîte à soucis Activité filmée - durée : 15 min.	- Au début du cours, j'invite les étudiants à inscrire ce qui les préoccupe en arrivant au cours et à le mettre dans la boîte
	- Retour sur la boîte à soucis Activité filmée ; 3 min.	- À la fin du cours, je demande aux étudiants s'ils ont l'impression que le fait d'avoir mis dans la boîte leur préoccupation cela a fait une différence
10/09	- Passation du questionnaire avant expérimentation des activités du projet	- Questionnaire en ligne - Passation en groupe – classe informatique
14/09	- Identification des émotions	- Inscrire sur une feuille une émotion, les sensations, les pensées - Regroupement en équipe : on raconte sans nommer l'émotion. - Aidant doit reformuler et tenter d'identifier l'émotion ou les émotions
17/09	- Les émotions – comment je me sens sur une échelle de 1 à 10	- Je fais le tour de tous les étudiantes et les étudiants : comment je me sens sur une échelle de 1 à 10
5/10	- 2 ^e entrevue de relation d'aide filmée Durée : 10 min.	- Évaluation - Entrevue de relation d'aide filmée
19/10	- Les émotions – comment je me sens sur une échelle de 1 à 10 - La reconnaissance des émotions – facile ou difficile Activité filmée : 1h20	- Échelle comment je me sens - - Exercice identifier de très facile à très difficile (émotions) - Échange en équipe de 2 ou 3 - Repris dans le journal de bord sur les émotions
22/10	- Les émotions – comment je me sens sur une échelle de 1 à 10 - Identifier les émotions à partir d'une vidéo	- Échelle comment je me sens - - Visionnement des vidéos de deux anciennes étudiantes
26/10	- La boîte à soucis Activité filmée : 20 min.	- Version un peu différente : je me sens...parce que... - Étape 2 : partager avec un collègue ce qu'ils ont inscrit sur la feuille - Retour en grand groupe : Facile ou difficile d'identifier le besoin ?
	- Exercice du raisin sec ou du jujube Activité filmée : 10 min.	- Objectif : se centrer sur l'instant présent (voir théorie) - Description très détaillée des étapes pour explorer le jujube (regarder – sentir- etc.)
	- Méditation pleine conscience de la respiration - Technique d'apaisement Activité filmée : 20 min.	- Remise d'une feuille explicative qu'on regarde ensemble - Pratique guidée respiration pleine conscience – 5 minutes - Commentaires après l'activité
29/10	- Les émotions – comment je me sens sur une échelle de 1 à 10	- Échelle comment je me sens - Exercice écrit pour identifier les émotions – à tour de rôle
	- Évaluation écrite de l'expérimentation respiration pleine conscience Activité filmée : 10 min	- Questionnaire appréciation activité respiration pleine conscience
05/11	- Les émotions – comment je me sens sur une échelle de 1 à 10 - Journal de bord sur les émotions	- Échelle comment je me sens - - Remise du journal de bord – voir partie projet de recherche – questions sur la reconnaissance des émotions + résultats test QÉ
09/11	- Les émotions – comment je me sens sur une échelle de 1 à 10 - Les assises scientifiques de la pleine conscience	- Échelle comment je me sens - - Présentation des assises scientifiques de la pleine conscience - Commentaires après la présentation.
19/11	- Activité de recentrement Activité filmée : 10 min.	- Première activité de recentrement (3 min. de respiration) avant l'évaluation écrite. - Doivent également écrire une pensée positive.
7/12	- Activité de recentrement Activité filmée : - 5-6 min.	- Activité de respiration avant de réaliser l'entrevue finale de relation d'aide
	- 3 ^e entrevue de relation d'aide filmée Durée : 15 min.	- Évaluation finale du cours – entrevue de relation d'aide filmée
10/12	- Questionnaire après expérimentation	- Passation du questionnaire après expérimentation

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Par ce projet de recherche, nous souhaitons expérimenter des activités pédagogiques innovantes afin de développer l'écoute empathique chez les étudiantes et les étudiants du cours *Relation d'aide*. Trois objectifs spécifiques encadrent notre démarche :

- 1 Expérimenter des activités d'apprentissage innovantes pour le développement de l'écoute empathique auprès d'étudiantes et d'étudiants du cours *Relation d'aide*.
- 2 Recueillir l'appréciation des étudiantes et des étudiants en ce qui concerne les activités d'apprentissage innovantes pour le développement de l'écoute empathique qui ont été expérimentées dans le cours *Relation d'aide*.
- 3 Évaluer la démonstration des attitudes et des comportements associés à l'écoute empathique chez des étudiantes et des étudiants inscrits au cours *Relation d'aide* à l'aide d'une grille d'évaluation.

L'intelligence émotionnelle et la méditation pleine conscience sont les thèmes retenus pour la réalisation des activités d'apprentissage innovatrices de ce projet de recherche.

Plusieurs outils ont été utilisés pour la cueillette de données (questionnaires avant et après l'expérimentation des activités, grille d'analyse des verbatims des entrevues de relation d'aide filmées, grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique de l'écoute empathique, journal de bord de l'enseignante-chercheuse et journal de bord des étudiantes et des étudiants). Dans ce chapitre, nous vous présentons le déroulement des différentes activités d'apprentissage réalisées ainsi que les résultats obtenus par l'analyse des différents outils de cueillette de données. Nous débutons avec le questionnaire avant et après l'expérimentation qui permet de comparer la perception qu'ont les étudiantes et les

étudiants de leurs connaissances de l'écoute empathique, de leur capacité d'attention-concentration et de leur niveau d'anxiété. Vient ensuite la présentation des résultats de la grille d'évaluation de l'écoute empathique permettant de comparer, à trois moments différents, la capacité d'écoute empathique des étudiantes et des étudiants. S'en suit la présentation des activités associées à la méditation pleine conscience et les activités favorisant le développement de l'intelligence émotionnelle. Pour conclure, nous proposons une synthèse de la recherche, ses limites ainsi que des avenues à explorer pour un réinvestissement futur.

1. LE QUESTIONNAIRE AVANT ET APRÈS L'EXPÉRIMENTATION

Le questionnaire qui a été rempli avant et après l'expérimentation des activités innovantes pour le développement de l'écoute empathique est divisé en cinq sections :

- Portrait des étudiantes et des étudiants ;
- Connaissances des attitudes et des comportements de l'écoute empathique ;
- Questions dressant le profil du quotient empathique des étudiantes et étudiants ;
- Questions associées à la perception des capacités d'attention-concentration des étudiantes et étudiants ;
- Questions permettant l'autoévaluation du niveau d'anxiété des étudiantes et étudiants.

De plus, dans la version du questionnaire après l'expérimentation, une section a été ajoutée afin de mesurer le degré d'appréciation des étudiantes et des étudiants aux activités réalisées dans le cadre de ce projet (2^{ème} objectif : recueillir l'appréciation des étudiantes et des étudiants en ce qui concerne les activités d'apprentissage innovantes pour le développement de l'écoute empathique qui ont été expérimentées dans le cours *Relation d'aide*).

1.1. Déroulement

Le questionnaire avant expérimentation est rempli par les étudiantes et les étudiants le 10 septembre 2018 et le 10 décembre 2018 pour la version après expérimentation. La passation de ces deux activités a lieu dans un local informatique au cégep de Baie-Comeau. Deux périodes de cours (1 h 40 minutes) sont allouées à chaque fois pour répondre au questionnaire qui est accessible en ligne.

Dix-neuf étudiantes et étudiants ont répondu au questionnaire avant l'expérimentation et le même nombre étaient présents pour la passation du questionnaire après l'expérimentation. Une étudiante était donc absente au premier questionnaire et une autre étudiante était absente au questionnaire à la fin de l'expérimentation. Puisque nous souhaitons comparer les réponses obtenues avant et après l'expérimentation, nous avons décidé d'analyser 18 questionnaires.

1.2. Résultats

1.2.1 Portrait des étudiantes et des étudiants

Le portrait des étudiantes et des étudiants est présenté au troisième chapitre (voir 5. Portrait des étudiantes et des étudiants, p. 85)

1.2.2 Attitudes liées à l'écoute empathique et techniques de base en relation d'aide

Dans cette section, la formulation des questions est identique pour chaque attitude et pour chaque technique. Nous demandons tout d'abord d'évaluer l'importance sur une échelle de un à six (un : peu important à six : très important) de l'attitude ou de la technique dans l'adoption d'une écoute empathique et de justifier leur réponse. Nous demandons ensuite d'évaluer leur capacité à adopter l'attitude ou à utiliser la technique (un : très difficile à six : très facile) et de justifier leur réponse.

1.2.2.1 Attitudes (respect - authenticité - écoute attentive)

Le constat plus général que nous faisons concernant cette section, c'est que pour la très grande majorité, les réponses aux questions avant et après expérimentation sont identiques ou présentent un écart d'un seul point. La figure suivante illustre l'écart observé entre les réponses avant et après l'expérimentation.

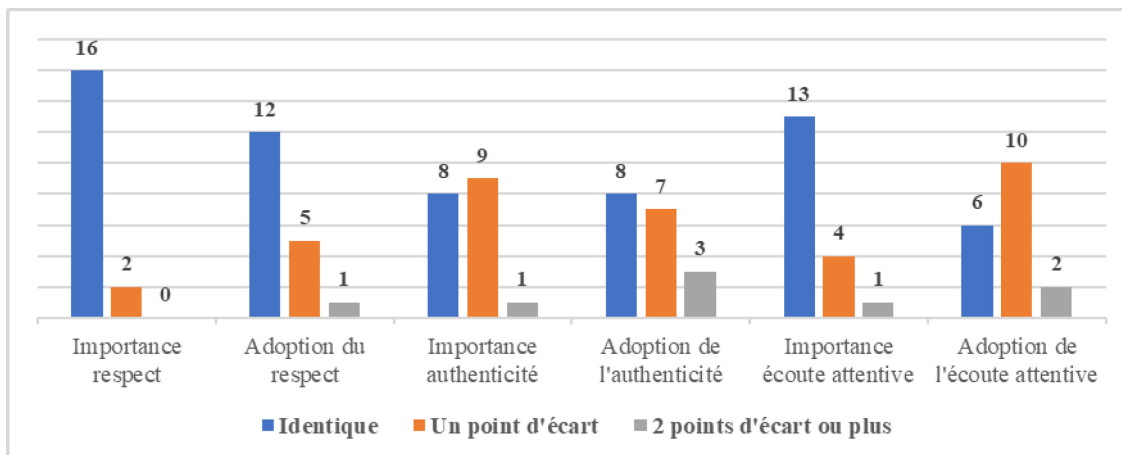


Figure 15 Écart entre les réponses aux questions avant et après l'expérimentation - section attitudes liées à l'écoute empathique.

Que ce soit dans le questionnaire avant l'expérimentation ou celui après, pour presque la totalité des étudiantes et étudiants, les trois attitudes présentées obtiennent des scores de quatre à six en ce qui a trait à l'importance qu'elles ont dans l'adoption d'une écoute empathique (respect : 100 %, authenticité : 94 %, écoute attentive : 94 %).

Nous constatons également un score presque identique (variant entre quatre et six) quant à leur perception de leur capacité à adopter ces attitudes (respect : 94 %, authenticité : 89 %, écoute attentive : 89 %)

Ces résultats nous indiquent que, du point de vue des étudiantes et des étudiants, leur capacité à adopter une écoute attentive, à faire preuve de respect et d'authenticité ne s'est pratiquement pas améliorée entre le début et la fin du cours *Relation d'aide*. Bien que plusieurs activités réalisées impliquaient l'adoption de ces attitudes, des liens explicites entre l'activité et les attitudes n'étaient pas faits de façon systématique.

Par ailleurs, en examinant les réponses justifiant leur cotation, nous constatons que les explications après l'expérimentation sont plus précises et parfois en lien direct avec les activités vécues à l'intérieur du cours.

	Avant l'expérimentation	Après l'expérimentation
P3	- <i>Je n'ai pas de difficulté à montrer le respect, je suis plutôt ouverte en général et je vois parfois la situation sous un autre œil, ce qui me fait mieux comprendre la situation.</i>	- <i>J'ai une facilité à être respectueuse, mais je suis parfois maladroite dans mes propos, je dois alors m'excuser et reformuler.</i>
P5	- <i>Il faut démontrer de l'empathie, mais pas au point de mettre nos propres émotions en valeur au lieu de celles du client. C'est le client qui est important.</i>	- <i>Je respecte la personne, car j'y vais à son rythme et respecte son vécu et les émotions auxquelles elle est confrontée.</i>
P18	- <i>Je ne sais pas</i>	- <i>Je suis conscient que si je ris la personne peut mal interpréter mon rire et c'est pareil pour mes expressions.</i>

1.2.2.2 Techniques de base en relation d'aide

Tout comme dans la partie précédente traitant des attitudes liées à l'écoute empathique, nous observons une certaine constance entre les réponses avant et après l'expérimentation en ce qui concerne l'importance des différentes techniques de base dans l'écoute empathique. Le total des réponses identiques ou avec un écart d'un point varie entre 78 % et 100 % (question fermée : 78 %, focalisation ; 94 %, silence : 94 %, reformulation : 100 %, reflet ; 89 %).

En revanche, nous observons des écarts plus importants aux réponses des questions associées à la capacité d'utiliser les techniques de base. Rappelons que l'échelle propose un choix entre un : très difficile à six : très facile.

C'est près de la moitié des étudiantes et des étudiants qui trouvent « très difficile » à « difficile » (cote 1, 2, 3) l'utilisation de la question fermée ; la même cote est observée

pour la technique du silence. Pour les autres techniques, la cote « très difficile » à « difficile » représente 22 % pour la focalisation et la reformulation et 39 % pour le reflet. La figure suivante présente les résultats de la perception des étudiantes et des étudiants quant à leur capacité d'utiliser les techniques de base reliées à l'écoute empathique avant l'expérimentation de ce projet de recherche.

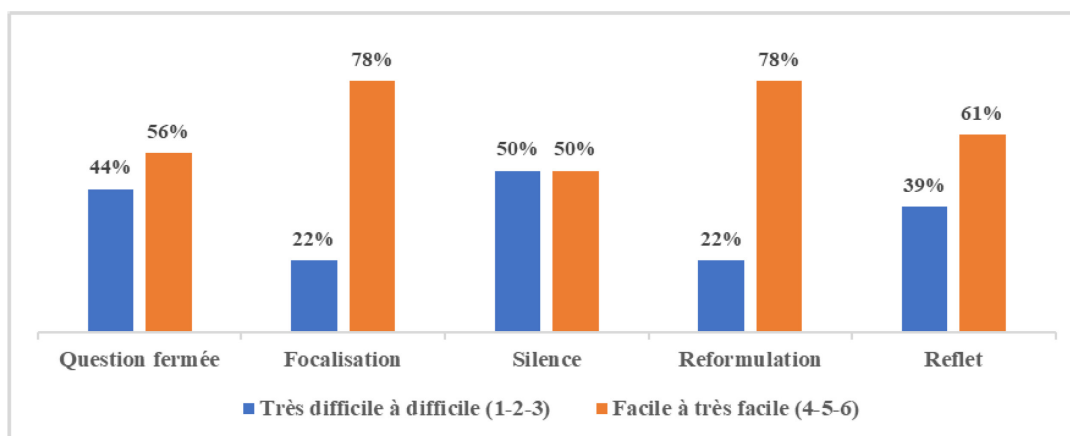


Figure 16 Perception des étudiantes et des étudiants de leur capacité à utiliser les techniques de base en relation d'aide avant l'expérimentation (1 : très difficile à 6 : très facile).

C'est donc dire qu'avant même d'avoir débuté le cours *Relation d'aide*, plus de 60 % des étudiantes et des étudiants considèrent « facile » à « très facile » l'utilisation de la focalisation, du reflet et de la reformulation. Soulignons toutefois que certaines techniques (question ouverte et fermée, reformulation et reflet) ont été enseignées à la session précédente dans le cadre du cours traitant de la compétence 019Q *Communiquer avec la clientèle et au sein d'une équipe de travail*.

À la deuxième mesure (après l'expérimentation), on constate que quatre des cinq techniques obtiennent un score plus élevé dans la catégorie de réponse « facile » à « très facile » (question fermée, focalisation, reformulation : + 16 % et reflet : + 28 %). À l'inverse, la technique du silence obtient un score moins élevé à la deuxième mesure (- 6 %). La figure suivante présente les résultats de la perception des étudiantes et des étudiants de leur capacité d'utiliser les techniques de base associées à l'écoute empathique après l'expérimentation.

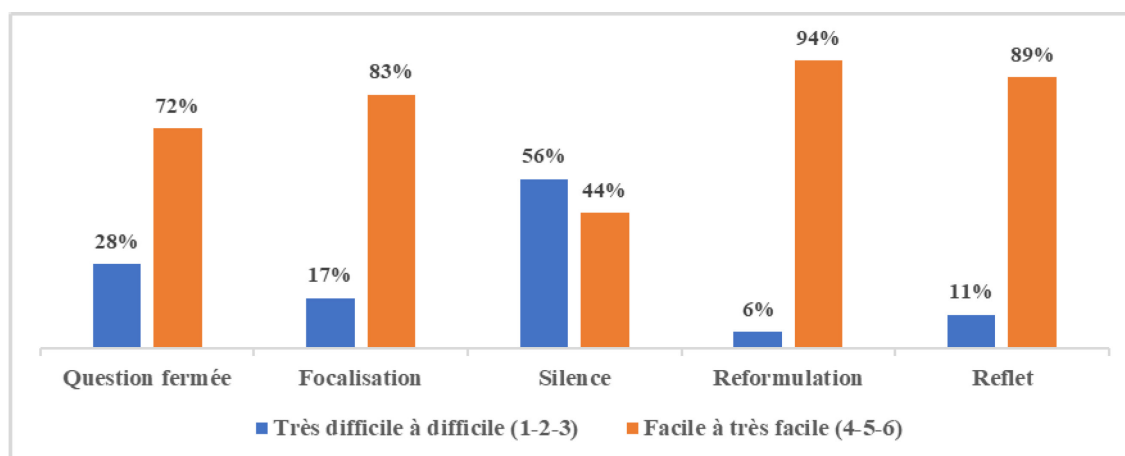


Figure 17 Perception des étudiantes et des étudiants de leur capacité à utiliser les techniques de base en relation d'aide après l'expérimentation (1 : très difficile à 6 : très facile)

Nous présumons donc que les activités permettant de pratiquer les différentes techniques de relation d'aide ont permis aux étudiantes et aux étudiants d'améliorer leur sentiment de compétence face à celles-ci.

En ce qui concerne la technique du silence qui obtient un résultat moins élevé au questionnaire après l'expérimentation, nous sommes d'avis qu'il s'agit également d'un constat effectué à la suite des laboratoires réalisés à l'intérieur du cours *Relation d'aide*. Les distinctions entre les commentaires avant et après l'expérimentation de certaines et certains soutiennent notre position.

Avant l'expérimentation	Après l'expérimentation
P13 - <i>Je ne suis pas quelqu'un qui parle beaucoup donc, c'est facile pour moi de laisser un moment de silence pour que l'autre réfléchisse.</i>	- <i>Je n'ose pas garder le silence de peur qu'il y ait un malaise.</i>
P16 - <i>Je crois avoir une certaine facilité à laisser parler la personne lorsque j'en vois la nécessité.</i>	- <i>J'ai encore certaines difficultés à employer le silence. Je n'ose pas créer de silence.</i>
P18 - <i>Je suis bon pour ne rien dire. Je sais quand utiliser le silence sans que ce soit quelque chose qui rend mal à l'aise.</i>	- <i>J'ai de la difficulté à faire des silences, car j'ai peur qu'ils soient mal interprétés ou qu'ils n'aient pas l'effet escompté.</i>
1.2.3 Questions dressant le profil du quotient empathique des étudiantes et étudiants	

Les questions n^{os} 5 à 21 du questionnaire avant et après expérimentation permettent d'établir un portrait du quotient empathique des étudiantes et des étudiants. Ces questions proviennent de la version courte du questionnaire traduit en français par Fornalik¹². Pour chaque énoncé, l'étudiante ou l'étudiant choisit une réponse sur l'échelle proposée (En accord, plutôt en accord, plutôt en désaccord et en désaccord). Nous avons utilisé la clé de correction proposée par Fornalik¹³ afin de classer les scores obtenus par les étudiantes et les étudiants selon différents niveaux :

- Niveau très supérieur : 30 et plus
- Niveau supérieur : entre 24 et 29
- Niveau moyen : entre 15 et 23
- Niveau sous la moyenne : 14 et moins

Les scores obtenus par les étudiantes et les étudiants lors de la première et la deuxième passation du questionnaire sont sensiblement les mêmes. Le tableau suivant présente le regroupement des résultats des questionnaires (avant et après) à partir des différents niveaux de développement de l'écoute empathique.

Tableau 15
Portrait des niveaux d'empathie des étudiantes et des étudiants avant et après
l'expérimentation

Niveau d'empathie	Résultats avant l'expérimentation		Résultats après l'expérimentation	
	Nombre d'étudiants	Représentation en pourcentage	Nombre d'étudiants	Représentation en pourcentage
Très supérieur	1	6 %	1	6 %
Supérieur	7	39 %	6	33 %
Moyen	9	50 %	10	56 %
Sous la moyenne	1	6 %	1	6 %

Le nombre d'étudiantes et d'étudiants présentant un niveau « supérieur » à « très supérieur » est de huit (45 %) avant l'expérimentation et de sept (39 %) après

¹² Fornalik, P. (s.d.) *Test du quotient empathique (QE) – mesurez votre niveau d'empathie*. Accessible à l'adresse : <https://www.ekilium.fr/blog-coaching/tests/test-du-quotient-empathique-qe/>

¹³ *Ibid*

l'expérimentation. Le groupe présentant un niveau « moyen » d'empathie passe de neuf étudiantes et étudiants avant l'expérimentation à dix après. Finalement, une seule et même personne se situe dans la catégorie « sous la moyenne ». Deux constats concernant ces résultats :

- Le quotient empathique des étudiantes et des étudiants semble relativement stable dans le temps puisqu'il n'y a que très peu d'écart entre les résultats avant et après l'expérimentation (3 mois entre les deux mesures). Cette stabilité pourrait nous permettre d'en déduire que ce questionnaire représente un outil assez valide.
- Près de 40% des étudiantes et des étudiants présentent un quotient empathique de niveau supérieur à très supérieur. Nous sommes tout de même assez surprise de ce résultat et nous nous questionnons sur l'impact du biais de désirabilité sociale (effet de Hawthorne dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Est-ce que les étudiantes et les étudiants ont répondu aux questions dans l'optique de présenter un portrait « quelque peu amélioré » d'eux-mêmes ? Une autre hypothèse envisagée pour expliquer ces résultats : L'excès de confiance qui constitue un biais cognitif¹⁴ qui fait en sorte qu'une personne aura tendance à surestimer ses capacités. C'est une possibilité que nous considérons également comme très plausible.

1.2.4 Questions associées à la perception des capacités d'attention-concentration des étudiantes et étudiants

Les questions n^{os} 30 à 36 du questionnaire avant et après expérimentation permettent de vérifier la perception des étudiantes et des étudiants quant à leur capacité d'attention/concentration. Les questions sont inspirées du guide d'entretien diagnostique pour le TDAH chez l'adulte (Kooij, 2010). Nous avons sélectionné les questions afin qu'elles soient représentatives des manifestations associées aux différents critères du DSM-IV présentés par Kooij (2010).

¹⁴ Forme de pensée qui dévie de la pensée logique ou rationnelle. Psychomédia (2015) 25 *biais cognitifs qui nuisent à la pensée rationnelle*. Accessible à l'adresse : <http://www.psychomedia.qc.ca/psychologie/biais-cognitifs>

Nous avons tout d'abord demandé aux étudiantes et aux étudiants s'ils croyaient éprouver des difficultés d'attention ou de concentration. Avant l'expérimentation, neuf étudiantes et étudiants ont répondu par l'affirmative dont trois ont mentionné avoir un diagnostic de Trouble déficitaire de l'attention (TDA). Huit étudiantes et étudiants ont répondu non à cette même question et une personne a répondu ne pas savoir.

Après l'expérimentation, c'est dix étudiantes et étudiants qui ont confirmé éprouver des difficultés d'attention ou de concentration et quatre ont répondu non à la question. La différence provient du fait que quatre étudiantes et étudiants ont mentionné ne pas savoir s'ils avaient ou non des difficultés de cet ordre alors qu'ils avaient répondu non la première fois. La figure suivante présente la compilation des réponses à la question : *éprouves-tu des difficultés d'attention ou de concentration ?*

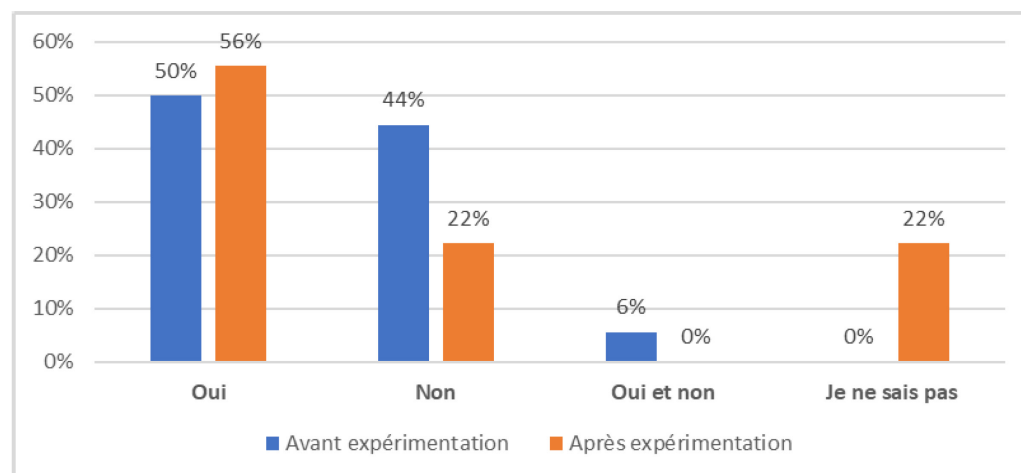


Figure 18 Compilation des réponses des étudiantes et des étudiants à la question : éprouves-tu des difficultés d'attention ou de concentration ?

À l'examen des résultats obtenus aux questions associées aux manifestations des difficultés d'attention et de concentration, cinq étudiantes et étudiants présentent un niveau élevé de manifestations liées au déficit de l'attention et de la concentration, dix présentent un niveau modéré et trois se situent à un niveau plus faible. Nous constatons que l'écart entre la première et la deuxième passation du questionnaire est sensiblement le même pour la plupart, sauf pour trois étudiantes ou étudiants dont le résultat la deuxième fois est plus élevé d'au moins trois points et une personne dont le score est plus bas de trois points la

deuxième fois. Le tableau suivant présente la compilation des résultats des manifestations associées aux difficultés d'attention-concentration des étudiantes et des étudiants, avant et après l'expérimentation.

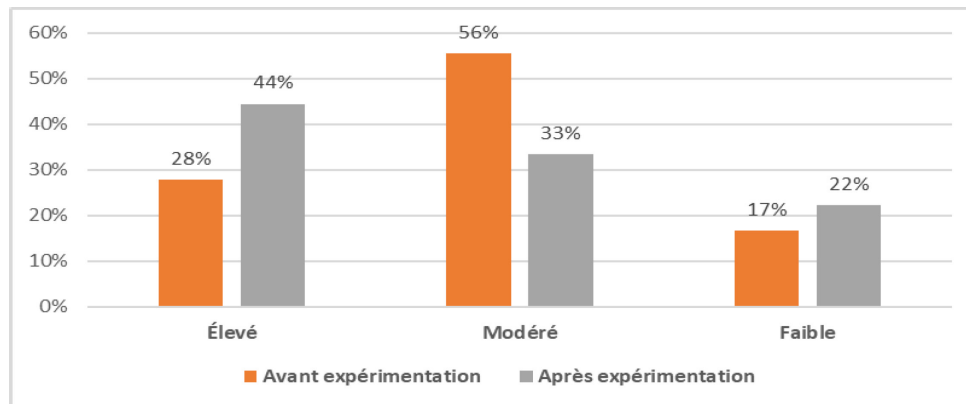


Figure 19 Compilation des résultats des manifestations associées aux difficultés d'attention-concentration des étudiantes et des étudiants - avant et après l'expérimentation

C'est donc dire que la moitié des étudiantes et des étudiants se perçoivent comme ayant des difficultés d'attention-concentration. Quant aux résultats obtenus aux questions associées aux difficultés d'attention-concentration, on constate que 84 % des étudiantes et des étudiants présentent un taux modéré à élevé de manifestations liées au déficit de l'attention-concentration.

Par conséquent, l'hypothèse émise en prémices de cette recherche concernant les difficultés observées chez les étudiantes et les étudiants quant à la capacité d'adopter une qualité de présence et une maîtrise de l'attention permettant d'être attentif au récit de l'aidé semble s'avérer confirmée par ces résultats.

1.2.5 Questions permettant l'autoévaluation du niveau d'anxiété des étudiantes et étudiants

Les questions n^{os} 37 à 45 du questionnaire avant et après expérimentation proposent aux étudiantes et aux étudiants une autoévaluation de leur niveau d'anxiété. Nous avons

sélectionné les questions à partir du questionnaire d'autoévaluation du niveau d'anxiété selon l'inventaire de Spielberger¹⁵.

Au préalable, il a été demandé aux étudiantes et aux étudiants s'ils se considèrent comme étant « une personne anxieuse ». À cette question, six étudiantes et étudiants répondent par l'affirmative et douze par la négative au questionnaire avant l'expérimentation. Après l'expérimentation, c'est sept étudiantes et étudiants qui confirment se considérer comme « une personne anxieuse », neuf qui réfutent et deux autres qui répondent « je ne sais pas ». Le tableau suivant présente la compilation de ces résultats.

Tableau 16
Compilation des réponses à la question :
Te considères-tu comme une personne anxieuse ?

	Avant expérimentation	Après expérimentation
Oui	6	7
Non	12	9
Je ne sais pas		2

1.2.6 Les résultats aux questions d'autoévaluation du niveau d'anxiété

Avant l'expérimentation, quatre étudiantes et étudiants présentent un niveau d'anxiété élevé, sept étudiantes et étudiants ont un niveau modéré d'anxiété, cinq autres se retrouvent à un niveau faible et deux présentent un niveau minimal d'anxiété.

Après l'expérimentation, les résultats sont les mêmes pour le niveau élevé (quatre) et pour le niveau faible d'anxiété (cinq). De légères différences sont observées pour les niveaux modéré (six) et minimal (un). Il y a également deux étudiantes et étudiants qui se situent à un niveau très élevé d'anxiété. La figure suivante traduit en pourcentage les résultats avant et après l'expérimentation que nous venons de présenter.

¹⁵ Téléaccessible à l'adresse : https://www.envsn.sports.gouv.fr/images/recherche-expertise/prepa_mentale/tests/test-spielberger.pdf

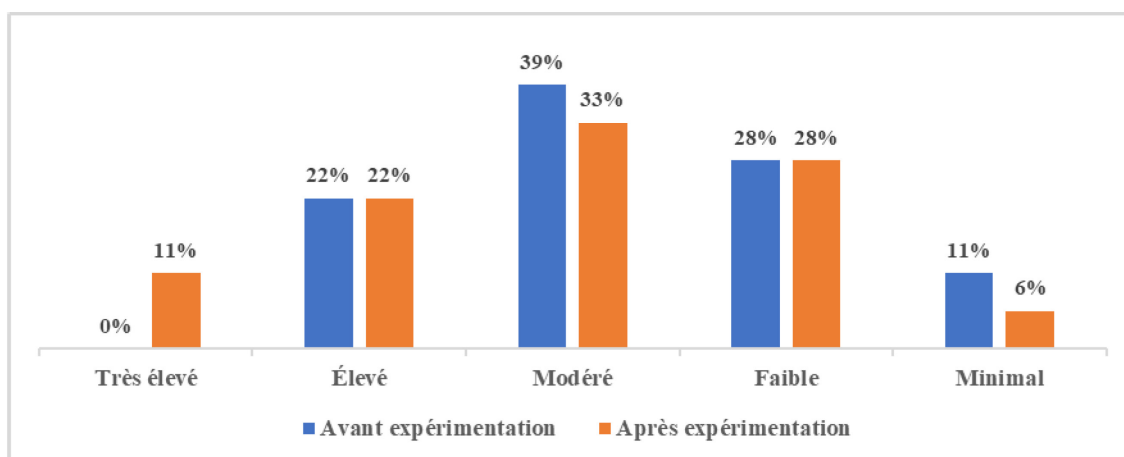


Figure 20 Résultats des niveaux d'anxiété des étudiantes et des étudiants - avant et après l'expérimentation

Comme le précisent les consignes, ce test d'autoévaluation permet d'évaluer le niveau d'anxiété sur les dernières semaines écoulées. Il s'agit donc d'une estimation ponctuelle qui varie en fonction des événements.

En outre, nous constatons à l'examen plus détaillé des résultats pour chaque étudiante et étudiant que le score avant et après expérimentation est identique ou présente seulement un point d'écart pour sept étudiantes et étudiants (39 %) et deux points d'écart pour trois autres étudiantes et étudiants (17 %). Pour les sept autres (39 %), l'écart varie entre quatre et huit points. Les différences entre la première mesure et la seconde sont tout à fait normales puisque cette autoévaluation mesure le niveau d'anxiété à un moment précis qui fluctue au gré des facteurs circonstanciels de vie de la personne.

Par ailleurs, nous avons comparé les résultats des niveaux d'anxiété des étudiantes et des étudiants obtenus à partir des questions de l'autoévaluation inspirée de l'inventaire de Spielberger¹⁶ avec la perception qu'ils se font d'eux-mêmes vis-à-vis l'anxiété (réponse à la question : *te considères-tu comme une personne anxieuse*). Le tableau suivant présente le portrait de cette comparaison.

¹⁶ Ibid

Tableau 17

Comparaison entre le profil du niveau d'anxiété des étudiantes et des étudiants produit par les questions de l'autoévaluation et la perception qu'ils se font d'eux-mêmes vis-à-vis de l'anxiété

Te considères-tu comme une personne anxieuse ?	Résultats des niveaux d'anxiété des étudiantes et des étudiants					
	Avant expérimentation			Après expérimentation		
	Élevé Très élevé	Modéré	Faible Minimal	Élevé Très élevé	Modéré	Faible Minimal
Oui	3	2	1	5	2	
Non	1	5	6		3	6
Je ne sais pas				1		1

Dans la catégorie des étudiantes et des étudiants se situant dans un profil anxieux élevé à très élevé, trois se considèrent comme étant une personne anxieuse avant l'expérimentation alors qu'après, ce chiffre augmente à cinq. Dans la même catégorie (profil anxieux élevé à très élevé), une étudiante ou un étudiant a répondu ne pas se considérer comme une personne anxieuse et une autre a répondu ne pas savoir.

Pour le profil présentant un niveau d'anxiété modéré, deux étudiantes ou étudiants se considèrent comme étant une personne anxieuse avant l'expérimentation et le même nombre après l'expérimentation. Dans cette même catégorie (niveau d'anxiété modéré), c'est cinq étudiantes et étudiants qui ne se perçoivent pas comme étant une personne anxieuse avant l'expérimentation et trois qui infirment également après l'expérimentation.

Finalement, dans la catégorie de celles et ceux qui présentent un profil anxieux faible à minimal, on retrouve une étudiante ou un étudiant se considérant comme une personne anxieuse et six autres qui ont répondu par la négative autant avant qu'après l'expérimentation.

On constate donc une certaine concordance pour 50% des étudiantes et des étudiants avant l'expérimentation et 60 % après l'expérimentation entre le profil du niveau d'anxiété obtenu par les questions de l'autoévaluation et la perception qu'ils ont d'eux-mêmes. Soulignons toutefois que ces rapprochements entre la perception de l'étudiante ou

l'étudiant de son niveau habituel d'anxiété et les résultats aux questions de l'autoévaluation demeurent des hypothèses. La réponse à la question *te considères-tu comme une personne anxieuse* réfère à une impression plus générale alors que les questions de l'autoévaluation situent la personne à un moment précis et proposent un profil qui peut varier grandement.

Quant aux résultats des autres questions figurant à l'intérieur des questionnaires avant et après l'expérimentation, ils sont présentés dans les sections traitant des activités de la méditation pleine conscience (section 3.5 de ce chapitre) et de l'intelligence émotionnelle (section 4.3.2).

2. GRILLE D'ÉVALUATION À ÉCHELLES DESCRIPTIVES DE TYPE ANALYTIQUE DE L'ÉCOUTE EMPATHIQUE

La grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique de l'écoute empathique a été utilisée pour évaluer les entrevues de relation d'aide filmées des étudiantes et des étudiants. Ces entrevues ont été réalisées à trois moments différents pendant l'expérimentation : 28 août 2018, 5 octobre 2018, 7 décembre 2018. Nous avons utilisé la grille d'analyse des verbatims des entrevues de relation d'aide filmées pour remplir la grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique de l'écoute empathique. Un extrait de cette grille d'analyse des verbatims remplie est présenté à l'Annexe N.

La grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique est divisée en 3 sections : attitudes (respect, acceptation inconditionnelle, authenticité, empathie et sympathie), techniques de base (accueil, identification du problème, silence, reformulation, reflet, interrogation, focalisation, interprétation et résumé) et comportements non verbaux (attitude corporelle, contact visuel, expressions du visage et ton de voix).

2.1 La première mesure à partir d'une entrevue filmée

La première entrevue filmée s'est déroulée dès la deuxième semaine du cours (28 août 2018). Les étudiantes et les étudiants n'ont pas encore vu les notions théoriques relatives à l'adoption d'une écoute empathique adéquate. Ils n'ont pas non plus vécu d'activités prévues dans le cadre de cette recherche. Comme mentionné précédemment, ils connaissent certaines techniques de base (question ouverte et fermée, reformulation et reflet) qui ont été enseignées à la session précédente. Cette première entrevue permet donc d'établir un niveau de base des capacités à adopter une écoute empathique.

2.1.1 *Déroulement*

Des équipes de trois étudiantes et étudiants ont été formées par l'enseignante-chercheuse. Ce regroupement s'effectue en tenant compte des affinités de chacune et chacun afin de favoriser le climat de confiance au sein du trio. Ces équipes demeureront les mêmes pendant toute la session. Les étudiantes et les étudiants sont invités à se regrouper en équipe dans les laboratoires du département de TÉS. La consigne donnée consiste à faire un premier contact avec les membres de la triade en partageant une préoccupation à tour de rôle. La durée proposée de l'échange est de 5 minutes et les échanges sont enregistrés.

2.1.2 *Résultats*

C'est un total de 19 étudiantes et étudiants qui ont participé à cette activité. La durée des entrevues varie entre 3 minutes 2 secondes à 5 minutes 28 secondes pour une moyenne de 4 minutes 44 secondes et une médiane de 5 minutes 9 secondes. Nous utilisons la grille d'analyse des verbatims dans un premier temps. Elle nous permet de coter chaque intervention réalisée par l'étudiante ou l'étudiant en fonction des trois dimensions retenus (attitudes, techniques de base et comportements non verbaux). C'est par la compilation des résultats obtenus avec la grille d'analyse des verbatims que nous complétons ensuite la grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique de l'écoute empathique.

2.1.2.1 Attitudes

Dans la section des attitudes, le score varie entre 32 % et 60 %. La moyenne se situe à 45,1 % alors que la médiane est de 45,5 %. Les énoncés qui ont été moins bien réussis concernent :

- Le respect : couper la parole (18 sur 19 étudiantes et étudiants) et les conseils directs et indirects pour 14 étudiantes et étudiants ;
- L'authenticité : rire ou sourire inexplicé (17 des 19 étudiantes et étudiants) ;
- L'empathie : ne porte pas attention aux indices non verbaux (19 sur 19) et sourire ou rire en réponse à celui de l'aidé (15 sur 19) ;
- Sympathie : commentaires sur le vécu (12 sur 19), commentaires cherchant à rassurer/encourager (9 sur 19) et recherche de solutions (12 sur 19).

Les énoncés les mieux réussis sont :

- L'acceptation inconditionnelle : évite les jugements de valeur (13 sur 19).

2.1.2.2 Techniques de base

Dans la section des techniques de base, le score varie entre 23,7 % et 52,5 %. La moyenne est de 40,5 % et la médiane se situe à 38,8 %.

Les énoncés moins bien réussis sont :

- Accueil : jambes/bras croisés (13 sur 19 étudiantes ou étudiants) ;
- Identification du problème : n'identifie pas le problème (18 sur 19) ;
- Silence : questions fermées consécutives (11 sur 18), prend la parole sans laisser le temps à l'aidé de terminer son propos (18 sur 19) ;
- Reformulation : reformulation incomplète (16 sur 19) ;
- Reflet : aucun reflet (10 sur 18) ;
- Interrogation : question fermée plus ou moins adéquate (16 sur 19) ;
- Résumé : aucun résumé (19 sur 19).

Ce qui a été mieux réussi dans la section des techniques de base concerne :

- Accueil : accueil adéquat (18 sur 19) ;
- Silence : semble à l'aise avec le silence (9 sur 19) ;
- Interrogation : question fermée adéquate (18 sur 19) ;
- Focalisation : focalisation pertinente (13 sur 19).

2.1.2.3 Comportements non verbaux

Pour la section regroupant les comportements non verbaux, le score varie entre 46 % à 90 %. La moyenne se situe à 70,8 % et la médiane est de 70 %.

Voici les éléments qui ont été moins bien réussis dans cette section :

- Attitude corporelle : mouvements dérangeants (13 sur 19) et jambes ou bras croisés (13 sur 19) ;
- Contact visuel : regarde l'observateur (8 sur 19) ;
- Expression du visage : sourire ou rire incohérent avec les propos de l'aidé (17 sur 19).

Les éléments qui ont été mieux réussis par les étudiantes et les étudiants sont :

- Contact visuel : contact visuel adéquat (9 sur 19) ;
- Ton de voix : ton de voix chaleureux (18 sur 19).

Finalement, on constate à la compilation des résultats pour les trois sections (attitudes, comportements non verbaux et techniques de base) que les scores varient entre 44,5 % à 51,3 % avec une moyenne de 46,5 % et une médiane de 46 %. Le tableau suivant présente les résultats des énoncés les mieux réussis et les moins bien réussis pour l'ensemble des étudiantes et des étudiants à l'entrevue initiale.

Tableau 18
Entrevue initiale – Énoncés les mieux réussis et les moins bien réussis pour
l'ensemble des étudiantes et des étudiants

Attitudes		Techniques de base	
Respect		Accueil	
Coupe la parole	18	Accueil adéquat	18
Conseil direct/indirect	14	Jambes/bras croisés	13
Acceptation inconditionnelle		Identification du problème	
Évite les jugements de valeur	13	N'identifie pas le problème	18
Authenticité		Silence	
Sourire ou rire inexpliqué	17	Semble à l'aise	9
Empathie		Questions fermées consécutives	11
Ne porte pas attention aux indices non verbaux	19	Prend la parole sans laisser l'aidé terminer son propos	18
Sourire ou rire en réponse à celui de l'aidé	15	Reformulation	
Sympathie		Reformulation incomplète	16
Commentaire sur le vécu	12	Reflét	
Commentaire orienté vers la recherche de solution	12	Aucun reflét	10
Commentaire cherchant à rassurer/encourager	9	Interrogation	
Comportements non verbaux		Question fermée adéquate	18
Attitude corporelle		Question fermée plus ou moins adéquate	16
Mouvements dérangeants	13	Focalisation	
Jambes/bras croisés	13	Focalisation pertinente	13
Contact visuel		Résumé	
Regarde l'observateur	8	Aucun résumé	19
Contact visuel adéquat	9		
Expression du visage			
Sourire ou rire incohérent	17		
Ton de la voix			
Ton de voix chaleureux	18		

Rappelons qu'il s'agit d'une première entrevue dont la durée varie entre trois et cinq minutes et qu'aucune consigne particulière n'encadrerait l'échange. Nous considérons donc tout à fait normal dans ce contexte qu'il y ait un nombre important de comportements inadéquats.

2.2 La deuxième mesure effectuée à partir de l'entrevue filmée à la mi-session.

La deuxième entrevue de relation d'aide filmée s'est déroulée à la septième semaine de cours (5 octobre 2018) et constitue une évaluation sommative qui porte sur les notions vues en classe : accueil, comportements non verbaux, identification du problème et attitudes (empathie, respect, authenticité).

Les activités en lien avec ce projet de recherche qui ont été réalisées avant cette entrevue sont : la boîte à soucis, identifier l'émotion et l'échelle comment je me sens.

2.2.1 Déroulement

Les équipes de trois étudiantes et étudiants se regroupent dans les laboratoires du département de T S. La consigne donnée consiste à réaliser une entrevue de relation d'aide filmée d'environ huit à dix minutes avec un membre de son équipe. L'étudiante ou l'étudiant qui joue le rôle de l'aider  doit raconter une préoccupation ou une difficulté personnelle qu'il vit.

2.2.2 Résultats

Tous les étudiantes et les étudiants ont réalisé cette activité (20). La durée des entrevues varie entre 8 minutes 36 secondes à 14 minutes 21 secondes pour une moyenne de 10 minutes 14 secondes et une médiane de 10 minutes 10 secondes.

2.2.2.1 Attitudes

Dans la section des attitudes, le score varie entre 36 % et 70 %. La moyenne se situe à 55,4 % alors que la médiane est de 54 %. C'est un résultat de 10 % plus élevé pour la moyenne et la médiane en comparaison avec les résultats de la première entrevue (45,1 % et 45,5 %).

Les énoncés qui ont été moins bien réussis concernent :

- Respect : couper la parole (12 sur 20 étudiantes et étudiants) et les conseils directs et indirects pour 13 des 20 étudiantes et étudiants ;
- Authenticité : rire ou sourire inexplicé (13 des 20 étudiantes et étudiants) ;
- Empathie (ne porte pas attention aux indices non verbaux (18 sur 20) ;
- Sympathie : commentaires sur le vécu (16 sur 20), recherche de solutions (11 sur 20) et les commentaires cherchant à rassurer/encourager (10 sur 20).

Les énoncés les mieux réussis dans la section attitudes sont :

- Acceptation inconditionnelle : évite les jugements de valeur (15 sur 20 étudiantes et étudiants);
- Empathie : conserve une distance émotionnelle (10 sur 20);
- Sympathie : ne cherche pas à résoudre le problème (9 sur 20 étudiants).

En comparant ces résultats avec ceux de la première entrevue, on dénote une légère diminution des comportements inadéquats pour certaines attitudes :

- Respect : couper la parole : 12 sur 20 au lieu de 18 sur 19;
- Authenticité : rire ou sourire inexplicable : 13 sur 20 au lieu de 17 sur 19.

L'empathie se démarque également par une nette amélioration puisque la moitié du groupe (10 sur 20) a réussi à conserver une distance émotionnelle comparativement à 3 sur 19 la première fois. De plus, deux étudiantes ou étudiants ont porté attention aux indices non verbaux de l'aidé.

2.2.2.2 *Techniques de base*

Dans la section des techniques de base, le score varie entre 43,7 % et 84,9 %. La moyenne est de 58,1 % et la médiane se situe à 55,8 %. Il s'agit d'une augmentation de 18 % en moyenne (40,5 % à la première entrevue) avec une médiane plus élevée de 17 % (38,8 % à la première entrevue).

Les énoncés moins bien réussis sont :

- Identification du problème : formulation du problème ne donnant pas d'emprise à la personne (9 sur 20) ;
- Silence : prend la parole sans laisser le temps à l'aidé de terminer son propos (12 sur 20) ;
- Reformulation : reformulation incomplète (20 sur 20), reformulation modifiée (16 sur 20) ;
- Interrogation : question fermée plus ou moins adéquate (14 sur 20) ;

- Résumé : aucun résumé (13 sur 20).

Ce qui a été mieux réussi dans la section des techniques de base concerne :

- Accueil : accueil adéquat (20 sur 20), gestes d'ouverture (14 sur 20) ;
- Identification du problème : dégage le problème de façon claire et précise (9 sur 20) ;
- Silence : semble à l'aise avec le silence (10 sur 20) ;
- Reformulation : reformulation complète (13 sur 20) ;
- Reflet : reflet adéquat (16 sur 20), émotion sous-jacente identifiée (3 sur 20) ;
- Interrogation : question fermée adéquate (20 sur 20) ;
- Focalisation : focalisation pertinente (14 sur 20) ;

Une légère diminution de certains énoncés moins bien réussis est observée dans la partie des techniques de base :

- Identification du problème : formulation du problème ne donnant pas d'emprise à la personne : 9 sur 20 au lieu de 18 sur 19 à la première entrevue ;
- Silence : prend la parole sans laisser le temps à l'aidé de terminer son propos : 12 sur 20 comparativement à 18 sur 19 la première fois ;
- Résumé : aucun résumé : 13 sur 20 au lieu de 19 sur 19.

D'autres techniques ont également été beaucoup mieux réussies cette fois-ci :

- Accueil : gestes d'ouverture : 14 sur 20 alors que 13 sur 19 étudiantes et étudiants avaient les jambes ou les bras croisés à la première entrevue ;
- Reformulation : reformulation complète : 13 sur 20 tandis qu'aucun n'avait réussi à reformuler de façon complète les propos de l'aidé à la première entrevue ;
- Reflet : reflet adéquat : 16 sur 20 comparativement à 7 sur 19 la première fois.

Nous soulignons de plus que trois étudiantes ou étudiants ont été en mesure d'identifier des émotions sous-jacentes lors de l'utilisation du reflet. L'émotion de surface représente celle qui est la plus facilement identifiable puisqu'elle est habituellement

exprimée de façon plus intense et plus explicite alors que l'émotion sous-jacente n'est souvent « perceptible que par quelques indices : le choix d'un mot, un soupir, une hésitation, un fléchissement de la voix, etc. (Hétu, 2014, p.40). Dans la grille d'évaluation de l'écoute empathique que nous avons développée, nous avons catégorisé de niveau intermédiaire l'énoncé *exprime les sentiments sous-jacents manifestés par l'aidé*. L'identification des émotions sous-jacentes est plus difficile à maîtriser et représente en même temps un indicateur d'une écoute empathique adéquate.

2.2.2.3 Comportements non verbaux

Pour la section regroupant les comportements non verbaux, le score varie entre 59 % à 100 %. La moyenne se situe à 85,7 % et la médiane est de 85 %. C'est une moyenne et une médiane de 15 % plus élevées comparativement à la première entrevue.

Voici les éléments qui ont été moins bien réussis dans cette section :

- Attitude corporelle : mouvements dérangeants (11 sur 20) ;
- Expression du visage : sourire ou rire incohérent avec les propos de l'aidé (14 sur 20).

Les éléments qui ont été mieux réussis par les étudiantes et les étudiants sont :

- Contact visuel : contact visuel adéquat (16 sur 20) ;
- Ton de voix : ton de voix chaleureux (19 sur 20).

Dans cette section, la distinction entre la première et la deuxième entrevue concerne le contact visuel adéquat qui obtient un score de 16 sur 20 au lieu de 9 sur 19 pour la première entrevue. Cette fois-ci, personne n'a porté son regard vers l'observateur tandis que 8 sur 19 l'avaient fait la première fois.

À la compilation des résultats pour les trois sections (attitudes, comportements non verbaux et techniques de base), on observe que les scores varient entre 50,7 % à 73,3 % avec une moyenne de 60,4 % et une médiane de 59,3 %. La première fois, la moyenne était

de 46,5 % et la médiane se situait à 46 %. On dénote donc une augmentation de 14 % de la moyenne des résultats et de la médiane pour les trois sections réunies.

Le tableau suivant présente les résultats des énoncés les mieux réussis et les moins bien réussis pour l'ensemble des étudiantes et des étudiants à la deuxième entrevue filmée.

Tableau 19
Deuxième entrevue filmée – Énoncés les mieux réussis et les moins bien réussis pour l'ensemble des étudiantes et des étudiants

Attitudes		Techniques de base	
Respect		Accueil	
Coupe la parole	12	Accueil adéquat	20
Conseil direct/indirect	13	Gestes d'ouverture	14
Acceptation inconditionnelle		Identification du problème	
Évite les jugements de valeur	15	Dégage le problème de façon claire et précise	9
Authenticité		Formulation ne donnant pas d'emprise à la personne	9
Sourire ou rire inexplicable	13	Silence	
Empathie		Semble à l'aise	10
Conserve une distance émotionnelle	10	Prend la parole sans laisser l'aidé terminer son propos	12
Ne porte pas attention aux indices non verbaux	18	Reformulation	
Sympathie		Reformulation complète	13
Commentaire sur le vécu	16	Reformulation incomplète	20
Commentaire orienté vers la recherche de solution	11	Reformulation modifiée	16
Ne cherche pas à résoudre le problème	9	Reflet	
Commentaire cherchant à rassurer/encourager	10	Reflet adéquat	16
Comportements non verbaux		Émotion sous-jacente identifiée	3
Attitude corporelle		Interrogation	
Mouvements dérangeants	11	Question fermée adéquate	20
Contact visuel		Question fermée plus ou moins adéquate	14
Contact visuel adéquat	16	Focalisation	
Expression du visage		Focalisation pertinente	14
Sourire ou rire incohérent	14	Résumé	
Ton de la voix		Aucun résumé	13
Ton de voix chaleureux	19		

Rappelons que cette deuxième entrevue d'une durée d'environ 10 minutes représente en même temps la première évaluation filmée du cours *Relation d'aide*. Les éléments du tableau précédent concernés par cette évaluation sont : les attitudes, les comportements non verbaux, l'accueil et l'identification du problème.

2.3 La dernière mesure réalisée à la fin du cours *Relation d'aide*

La troisième entrevue filmée s'est déroulée à la quinzième semaine de cours (7 décembre 2018). Cette entrevue constitue également l'évaluation sommative finale du

cours *Relation d'aide*. Elle porte sur l'ensemble des notions vues en classe : accueil, comportements non verbaux, identification du problème et attitudes (empathie, respect, authenticité), analyse des émotions, utilisation des techniques de base et de l'approche orientée vers les solutions.

2.3.1 *Déroulement*

Avant le regroupement des équipes de trois étudiantes et étudiants dans les laboratoires du département de TÉS, une activité associée à la méditation pleine conscience s'est déroulée en classe (voir 3.3.2 de ce chapitre). Par la suite, les équipes se sont déplacées dans les laboratoires de TÉS. La consigne donnée consiste à réaliser une entrevue de relation d'aide filmée d'environ douze à quinze minutes avec un membre de son équipe. L'étudiante ou l'étudiant qui joue le rôle de l'aidé doit raconter une préoccupation ou une difficulté personnelle qu'il vit.

2.3.2 *Résultats*

Tous les étudiantes et les étudiants ont réalisé cette activité (20). La durée des entrevues varie entre 11 minutes 48 secondes à 18 minutes 48 secondes pour une moyenne de 17 minutes 15 secondes et une médiane de 15 minutes 53 secondes.

2.3.2.1 *Attitudes*

Dans la section des attitudes, le score varie entre 34 % et 66 %. La moyenne se situe à 55,5 % alors que la médiane est de 56 %. C'est un résultat pratiquement identique à celui de la deuxième entrevue qui présentait une moyenne de 55,5 % et une médiane de 54 %. Les énoncés qui ont été moins bien réussis concernent :

- Le respect : couper la parole (17 sur 20 étudiantes et étudiants) ;
- L'authenticité : rire ou sourire inexplicé (14 des 20 étudiantes et étudiants) ;
- L'empathie : ne porte pas attention aux indices non verbaux (20 sur 20), rire ou sourire en réponse à celui de l'aidé (13 sur 20).

Les énoncés les mieux réussis dans la section attitudes sont :

- Respect : évite de donner des conseils (15 sur 20) ;
- Acceptation inconditionnelle : évite les jugements de valeur (13 sur 20 étudiantes et étudiants) ;
- Sympathie : ne cherche pas à résoudre le problème (16 sur 20 étudiantes et étudiants).

En examinant les différences entre la deuxième entrevue et celle-ci, nous constatons une augmentation de certains énoncés moins bien réussis :

- Le respect : 17 sur 20 étudiantes et étudiants ont coupé la parole de l'aidé alors que c'était 12 sur 20 étudiantes et étudiants la dernière fois ;
- L'authenticité : rire ou sourire inexplicé : 14 des 20 étudiantes et étudiants ont manifesté ce comportement contre 13 sur 20 la dernière fois.
- L'empathie : rire ou sourire en réponse à celui de l'aidé : 13 sur 20 étudiantes et étudiants ont manifesté ce comportement alors que c'était 6 sur 20 étudiantes et étudiants à la deuxième entrevue.

Par ailleurs, nous dénotons également une amélioration significative pour d'autres énoncés :

- Respect : évite de donner des conseils : 15 des 20 étudiantes et étudiants n'ont pas donné de conseils directs ou indirects alors qu'il y en avait 7 sur 20 à la deuxième entrevue ;
- Sympathie : ne cherche pas à résoudre le problème : 16 sur 20 étudiantes et étudiants n'ont pas cherché à résoudre le problème de l'aidé tandis qu'il y avait plus de la moitié du groupe (11 sur 20) qui avait proposé des solutions à la deuxième entrevue.

2.3.2.2 *Techniques de base*

Dans la section des techniques de base, le score varie entre 45 % et 88,6 %. La moyenne se situe à 63,5 % et la médiane à 63,2 %. La moyenne des résultats à la deuxième

entrevue se situe à 58,1 % et la médiane à 55,8 %. On constate donc une légère augmentation pour cette dernière entrevue filmée (+ 5,4 % pour la moyenne et + 7,4 % pour la médiane).

Les énoncés moins bien réussis sont :

- Identification du problème : formulation du problème ne donnant pas d'emprise à la personne (10 sur 20) ;
- Silence : prend la parole sans laisser le temps à l'aidé de terminer son propos (17 sur 20) ;
- Reformulation : reformulation incomplète (20 sur 20), reformulation modifiée (16 sur 20) ;
- Interprétation : N'invite pas l'aidé à élaborer sa propre interprétation (9 sur 20) ;
- Interrogation : question fermée plus ou moins adéquate (16 sur 20).

Ce qui a été mieux réussi dans la section des techniques de base concerne :

- Accueil : accueil adéquat (20 sur 20), gestes d'ouverture (15 sur 20) ;
- Silence : semble à l'aise avec le silence (14 sur 20) ;
- Reformulation : reformulation complète (16 sur 20) ;
- Reflet : reflet adéquat (19 sur 20), émotion sous-jacente identifiée (8 sur 20) ;
- Interrogation : question fermée adéquate (20 sur 20) ;
- Focalisation : focalisation pertinente (17 sur 20) ;
- Résumé : dégage certains points importants (9 sur 20).

En comparant ces données avec celles obtenues à la deuxième entrevue, nous observons une augmentation du résultat pour un énoncé moins bien réussi :

- Silence : prend la parole sans laisser le temps à l'aidé de terminer son propos : cet énoncé est passé de 12 sur 20 à la deuxième entrevue à 17 sur 20 cette fois-ci.

En revanche, certains énoncés obtiennent des résultats plus élevés à la troisième entrevue :

- Reformulation : reformulation complète : cet énoncé passe de 13 sur 20 à 16 sur 20 étudiantes et étudiants.
- Reflet : reflet adéquat : 16 sur 20 étudiantes et étudiants ont utilisé le reflet de façon adéquate à la deuxième entrevue alors que c'est 19 des 20 étudiantes et étudiants à la troisième entrevue. De plus, 3 étudiantes ou étudiants avaient réussi à identifier des émotions sous-jacentes alors que ce nombre augmente à 8 sur 20 étudiantes et étudiants cette fois-ci.
- Focalisation : focalisation pertinente : est passé de 14 sur 20 à 17 sur 20 étudiantes et étudiants pour la dernière entrevue.

2.3.2.3 *Comportements non verbaux*

Pour la section regroupant les comportements non verbaux, le score varie entre 55 % à 100 %. La moyenne se situe à 85,2 % et la médiane est de 90 %. La moyenne pour cette partie est pratiquement identique à celle de la deuxième entrevue (85,7 %) et la médiane se situe légèrement en deçà (85 %).

Voici les éléments qui ont été moins bien réussis dans cette section :

- Attitude corporelle : mouvements dérangeants (11 sur 20) ;
- Expression du visage : sourire ou rire incohérent avec les propos de l'aidé (16 sur 20).
-

Les éléments qui ont été mieux réussis par les étudiantes et les étudiants sont :

- Contact visuel : contact visuel adéquat (16 sur 20) ;
- Ton de voix : ton de voix chaleureux (19 sur 20).

Pour cette partie, la seule distinction entre la deuxième et la troisième entrevue concerne :

- Expression du visage : la manifestation de sourires ou de rires incohérents avec les propos de l'aidé a été observée chez 14 des 20 étudiantes et étudiants à la deuxième

entrevue alors que c'est 16 sur 20 étudiantes et étudiants qui ont démontré ces comportements non verbaux à la troisième entrevue.

Finalement, on constate à la compilation des résultats pour les trois sections (attitudes, comportements non verbaux et techniques de base) que les scores totaux varient entre 47,7 % à 75 % avec une moyenne de 64,6 % et une médiane de 65,2 %. Il s'agit donc d'une légère augmentation de la moyenne (+4,4 %) et de la médiane (+ 5,9 %) par rapport aux résultats de la deuxième mesure (60,4 % et 59,3 %).

Un examen plus détaillé de l'évolution des résultats obtenus entre la première et la dernière entrevue nous permet de constater que quatre étudiantes ou étudiants (20 %) obtiennent une augmentation de leur résultat variant entre 1 et 9 %, sept étudiantes ou étudiants (35 %) ont augmenté leur résultat de 10 à 19 %, cinq autres (25 %) ont obtenu un résultat supérieur variant entre 20 et 25 % et finalement, deux étudiantes ou étudiants présentent une augmentation de plus de 30 % entre la première et la dernière entrevue de relation d'aide. Le graphique à la figure suivante présente la répartition des résultats obtenus selon le pourcentage d'augmentation entre la première et la troisième utilisation de la grille d'évaluation à échelle descriptive de l'écoute empathique.

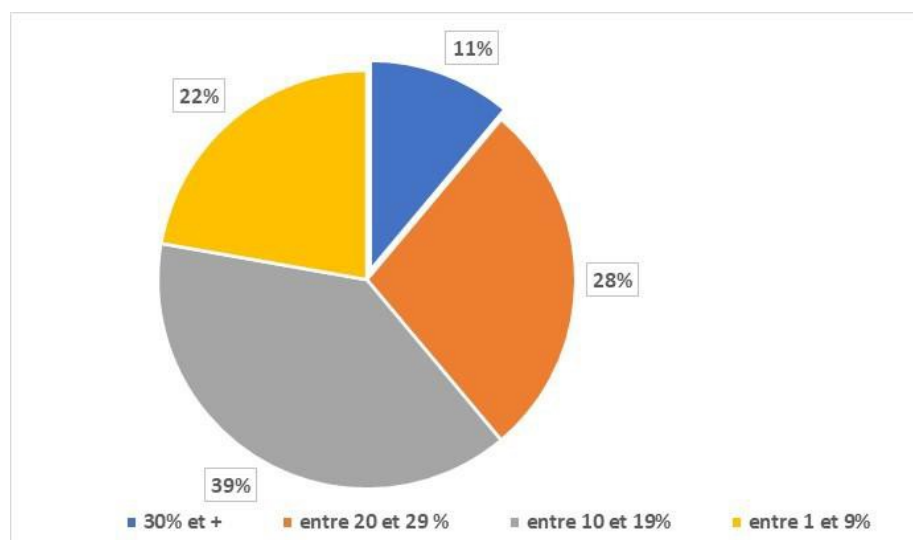


Figure 21 Répartition des résultats obtenus selon le pourcentage d'augmentation entre la première et la troisième utilisation de la grille d'évaluation à échelle descriptive de l'écoute empathique.

Par ailleurs, lorsque nous comparons les pourcentages d'augmentation entre la première et la troisième utilisation de la grille à échelles descriptives de l'écoute empathique et les résultats au questionnaire d'autoévaluation du niveau d'anxiété, nous constatons que cinq des sept étudiantes ou étudiants ayant une augmentation de plus de 20 % présentent un niveau d'anxiété faible à minimal alors que trois des quatre étudiantes ou étudiants dont l'augmentation se situe à moins de 10 % présentent en même temps un niveau d'anxiété élevé. Ce constat renforce notre hypothèse de départ que l'anxiété pourrait avoir une incidence directe sur la capacité d'adopter une écoute empathique adéquate.

2.4 Observation des variations entre la première et la troisième mesure.

Cette section fait état des variations que nous observons entre la première mesure prise à partir d'une entrevue filmée d'une durée moyenne de près de 5 minutes, la deuxième mesure effectuée à partir d'une entrevue filmée ayant une durée moyenne de 10 minutes et la dernière mesure réalisée à la toute fin de l'expérimentation à partir d'une entrevue filmée ayant une durée moyenne de 17 minutes. Nous présentons l'amélioration observée dans les résultats de certains énoncés et également les énoncés qui semblent présenter des difficultés pour les étudiantes et les étudiants. Nous apportons également certaines nuances en regard de l'analyse plus détaillée des résultats observés chez certaines étudiantes et certains étudiants.

2.4.1 Attitudes

Dans la section des attitudes, nous constatons qu'il semble difficile pour les étudiants d'éviter de couper la parole à l'aidé (respect). Le résultat pour cet item varie entre 18 sur 19 la première fois, 12 sur 20 à la deuxième mesure et 17 sur 20 à la dernière mesure. Toutefois, l'examen plus détaillé des résultats nous permet de constater que le nombre de fois où l'étudiante et l'étudiant coupe la parole a diminué de façon considérable pour certaines et certains. Ainsi, certaines et certains ont coupé la parole entre 4 et 11 fois à la première entrevue qui, rappelons-le, durait en moyenne 5 minutes (8 des 19 étudiantes et

étudiants). Le nombre de fois a chuté entre une et trois fois pour ces mêmes étudiantes et étudiants lors de la dernière entrevue qui avait pourtant une durée trois fois plus élevée qu'à la première (15 minutes).

Soulignons également que le recours aux conseils directs ou indirects était présent pour 14 sur 19 étudiantes et étudiants à la première mesure, 13 sur 20 la deuxième fois et 5 sur 20 la dernière fois. Nous considérons qu'il s'agit d'une amélioration très significative étant donné qu'il s'agit d'un comportement présent chez la plupart des étudiantes et des étudiants. C'est du moins ce que nous constatons pour toutes les cohortes à qui nous avons enseigné le cours *Relation d'aide* au fil des ans. D'ailleurs, le recours aux conseils directs ou indirects par les étudiantes et les étudiants découle souvent du désir de résoudre le problème de l'aidé. À cet effet, nous constatons une nette amélioration pour l'énoncé *ne cherche pas à résoudre le problème* (sympathie). C'est un total de 7 étudiantes et étudiants sur 19 qui n'ont pas tenté de résoudre le problème à la première mesure, 9 sur 20 à la deuxième mesure et 16 sur 20 ont évité de chercher à résoudre le problème de l'aidé à la dernière mesure.

Par ailleurs, à l'examen de la moyenne générale obtenue pour la partie attitude (55,5 %), nous constatons dans les faits que c'est 12 des 20 étudiantes et étudiants qui obtiennent un résultat en deçà de 60 %. Pourtant, les résultats aux questionnaires avant et après expérimentation révèlent un portrait assez différent. En effet, lorsque nous avons demandé aux étudiantes et aux étudiants d'évaluer leur capacité à adopter ces attitudes, une très grande majorité a répondu « facile » à « très facile » (respect : 94 %, authenticité : 89 %, écoute attentive : 89 %).

Quelques hypothèses nous viennent à l'esprit pour expliquer cet écart. La première concerne le phénomène de désirabilité sociale (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Il nous semble possible que les étudiantes et les étudiants aient répondu pour donner une image « améliorée » d'eux-mêmes ou tout simplement pour plaire à l'enseignante.

Une autre hypothèse que nous considérons comme plausible concerne l'écart entre la perception que se font les étudiantes et les étudiants de ces attitudes au moment de répondre aux questionnaires avant et après l'expérimentation et la mesure que nous avons effectuée à partir des énoncés de la grille d'évaluation de l'écoute empathique. Les définitions de ces attitudes présentées dans les questionnaires sont plus générales comparativement aux énoncés très spécifiques de la grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique de l'écoute empathique.

De plus, le rapprochement entre les résultats obtenus avec la grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique de l'écoute empathique et les résultats aux questionnaires avant et après expérimentation est très certainement biaisé par le fait que les deux outils ne présentent pas tout à fait les mêmes attitudes : les questionnaires concernent le respect, l'authenticité et l'écoute attentive alors que notre grille comprend le respect, l'acceptation inconditionnelle, l'authenticité, l'empathie et la sympathie.

Nous souhaitons finalement rappeler un aspect important que nous avons soulevé au premier chapitre. L'enseignement des attitudes exige de prévoir des stratégies différentes puisqu'il s'agit du développement du domaine affectif (Pratte, Petitclerc et Ross, 2014). Bien que certaines activités du cours *Relation d'aide* abordent le développement des attitudes, il est fort probable que ces activités n'ont pas l'impact désiré. Le travail d'ancrage (Lussier, 2012) entre les comportements observables à adopter au regard des attitudes ciblées dans l'écoute empathique est à développer.

Il ne suffit pas qu'une attitude soit observée à une seule reprise, dans un contexte dans lequel l'étudiante ou l'étudiant sait qu'on l'évalue, pour affirmer qu'elle est acquise. Il est nécessaire que certaines attitudes soient enseignées et évaluées régulièrement au cours du programme de formation pour assurer un apprentissage durable et ainsi, répondre aux exigences du marché du travail (Lussier, 2012, p.20)

2.4.2 Techniques de base

Dans cette section, nous constatons une amélioration notable pour certaines techniques de base. C'est le cas pour l'énoncé *jambes et bras croisés* (accueil). À la

première entrevue, 12 des 19 étudiantes et étudiants ont croisé les bras ou les jambes pendant l'échange alors qu'aucun d'eux ne l'a fait à la dernière entrevue.

En ce qui a trait à l'identification du problème, une seule personne a fait une identification partielle du problème à la première mesure comparativement à 10 étudiantes et étudiants sur 20 qui ont tenté d'identifier le problème lors de la dernière mesure. Pour identifier le problème, l'aidant doit être attentif au contenu des propos, aux émotions et au langage non verbal de l'aidé. Il doit également être en mesure de porter un regard plus global sur la situation afin de bien cibler le problème et le formuler en donnant de l'emprise à la personne. Comme mentionné précédemment, la maîtrise de cette technique est plus exigeante et, bien que les résultats de la mesure finale indiquent certaines lacunes dans son utilisation, nous souhaitons souligner les améliorations réalisées : 8 étudiantes et étudiants ont identifié partiellement le problème, 6 autres ont réussi à dégager le problème de façon claire et précise alors que 4 étudiantes et étudiants ont formulé le problème de façon à donner de l'emprise à l'aidé.

Pour la technique du silence, c'est 14 sur 20 étudiantes et étudiants qui semblent à l'aise lors des moments de silence à l'évaluation finale comparativement à 9 sur 19 à la première entrevue. Soulignons également que les sourires ou les rires lors d'un silence ont diminué de 6 sur 19 la première fois à 2 sur 20 étudiantes et étudiants la dernière fois.

Concernant la technique de reformulation, nous constatons qu'il y a 16 étudiantes et étudiants sur 20 qui ont réussi à reformuler de façon adéquate (complète) les propos de l'aidé à la dernière entrevue comparativement à 6 sur 19 pour la première entrevue. De plus, une amélioration significative est également à souligner pour la technique du reflet puisque 19 sur 20 étudiantes et étudiants ont utilisé le reflet de façon adéquate en fin de parcours contre 7 sur 19 à la première mesure. La capacité d'identifier des émotions sous-jacentes pour 8 des 20 étudiantes et étudiants témoigne d'ailleurs d'une amélioration évidente de la capacité d'écoute empathique de ceux-ci.

D'autre part, un examen plus précis des résultats pour chacune des étudiantes et chacun des étudiants met en lumière un des facteurs associés au problème identifié au tout début de ce processus de recherche : la fréquence d'utilisation de la reformulation et du reflet. Ces deux techniques qui sont indispensables à l'écoute empathique (Tremblay, 2015) ont avantage à être utilisées à plusieurs reprises tout au long de l'échange. La fréquence d'utilisation de la reformulation à la première entrevue varie entre 1 à 4 fois (12 sur 19 étudiantes et étudiants) et 5 à 7 fois (5 sur 19). À la dernière entrevue, la fréquence d'utilisation de cette technique se situe entre 7 à 10 fois (10 sur 20 étudiantes et étudiants) et 11 à 13 fois (6 sur 20). Pour les autres étudiantes et étudiants, une utilisation entre 3 et 6 fois est dénombrée (4 sur 20) ». Ainsi, pour une entrevue durant environ 15 minutes, utiliser la reformulation à plus de 7 reprises représente une utilisation toutes les 2 minutes ou moins. C'est, à notre avis, un indicateur favorable au développement de l'écoute empathique en contexte de relation d'aide.

Pour ce qui est de la fréquence d'utilisation du reflet, elle est passée de 1 à 3 fois pour la première mesure à 3 à 6 fois à la dernière entrevue. Le contexte et la situation racontée par l'aidé peuvent toutefois influencer la fréquence d'utilisation du reflet. De plus, comme mentionné par Hétu (2014),

L'apprentissage du reflet prend normalement un certain temps, parce qu'il n'est pas toujours facile de reconnaître à temps le sentiment éprouvé par l'aidé. Cette expérience peut être déroutante au début, mais il faut persévérer, car le reflet représente un outil irremplaçable tout au long de la relation d'aide (p43).

Finalement, nous désirons souligner l'amélioration quant à l'utilisation de la technique du résumé. Lors de la première entrevue filmée, il n'y a pas eu d'utilisation de cette technique tandis qu'à la dernière entrevue, 13 sur 20 étudiantes et étudiants l'ont utilisée. Toutefois, seulement deux étudiantes et étudiants ont réussi à dégager tous les points importants. Certains points importants ont été dégagés par 9 sur 20 étudiantes et étudiants et 2 autres ont dégagé 2 points importants.

2.4.3 Comportements non verbaux

Ce qui retient notre attention dans cette section concerne l'attitude corporelle qui manifeste de l'intérêt observée pour une seule personne à la première mesure alors qu'elle est présente pour 8 des 20 étudiantes et étudiants à la dernière mesure. Pour sa part, le contact visuel adéquat est passé de 9 sur 19 lors de la première entrevue à 16 sur 20 étudiantes et étudiants à la dernière mesure.

Le tableau de la page suivante présente les résultats des énoncés les mieux réussis et les moins bien réussis pour l'ensemble des étudiantes et des étudiants pour les trois entrevues filmées. La compilation des résultats détaillés de la grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique pour l'ensemble des étudiantes et des étudiants est disponible en annexe de ce travail (Annexe O).

Tableau 20
Énoncés les mieux réussis et les moins bien réussis pour l'ensemble des étudiantes et des étudiants pour les trois entrevues filmées

Attitudes	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	Techniques de base	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e
Respect				Accueil			
Coupe la parole	18	12	17	Accueil adéquat	18	20	20
Conseil direct/indirect	14	13	5	Jambes/bras croisés	13	2	0
Évite de donner des conseils	5	7	15	Identification du problème			
Acceptation inconditionnelle				N'identifie pas le problème	18	7	6
Évite les jugements de valeur	13	15	13	Dégage le problème de façon claire et précise	0	9	6
Authenticité				Formulation ne donnant pas d'emprise à la personne	1	9	10
Sourire ou rire inexplicé	17	13	14	Silence			
Empathie				Semble à l'aise	9	10	14
Conserve une distance émotive	4	10	6	Questions fermées consécutives	11	3	5
Ne porte pas attention aux indices non verbaux	19	18	20	Prend la parole sans laisser l'aidé terminer son propos	18	12	17
Sourire ou rire en réponse à celui de l'aidé	15	6	13	Reformulation			
Sympathie				Reformulation complète	6	13	16
Commentaire sur le vécu	12	16	8	Reformulation incomplète	16	20	20
Commentaire orienté vers la recherche de solution	12	11	2	Reformulation modifiée	6	16	16
Ne cherche pas à résoudre le problème	7	9	16	Reflet			
Commentaire cherchant à rassurer/encourager	9	10	7	Reflet adéquat	7	16	19
Comportements non verbaux				Émotion sous-jacente identifiée	0	3	8
Attitude corporelle				Aucun reflet	10	1	0
Mouvements dérangeants	13	11	11	Interrogation			
Jambes/bras croisés	13	2	0	Question fermée adéquate	18	20	20
Contact visuel				Question fermée plus ou moins adéquate	16	14	16
Regarde l'observateur	8	4	2	Focalisation			
Contact visuel adéquat	9	16	16	Focalisation pertinente	13	14	17
Expression du visage				Interprétation			
Sourire ou rire incohérent	17	14	16	N'invite pas l'aidé à élaborer sa propre interprétation	2	6	9
Ton de la voix				Résumé			
Ton de voix chaleureux	18	19	19	Dégage certains points importants	0	3	9
				Aucun résumé	19	13	7

Dans l'ensemble, nous considérons que la capacité d'écoute empathique de la plupart des étudiantes et des étudiants s'est améliorée de façon considérable entre la première et la dernière mesure. Nous portons une attention particulière à certains énoncés de la grille d'évaluation que nous estimons comme des indicateurs plus éloquents dans l'adoption d'une écoute empathique adéquate.

Dans la section des attitudes, l'adoption du respect par l'absence de conseils directs ou indirects chez 15 étudiantes et étudiants représente une amélioration très importante. La presque totalité des étudiantes et des étudiants à qui nous avons enseigné le cours *Relation d'aide* depuis 10 ans s'imaginent qu'aider quelqu'un, c'est lui donner des conseils. C'est un automatisme qui est parfois bien difficile à déconstruire. De plus, cette propension à vouloir résoudre le problème de l'aidé par des conseils constitue également un indicateur de sympathie. Ainsi donc, dans la section sympathie, c'est un total de 16 étudiantes et étudiants qui n'ont pas cherché à résoudre le problème de l'aidé. Ces deux indicateurs constituent des progrès fort intéressants de la capacité d'écoute empathique des étudiantes et des étudiants.

En ce qui a trait à la section des techniques de base, deux techniques retiennent particulièrement notre attention : reformulation et reflet. Ces techniques, habituellement sous-utilisées par les étudiantes et les étudiants, sont pourtant essentielles à la manifestation d'une bonne écoute empathique (Tremblay, 2015). On observe que 16 étudiantes et étudiants (80%) ont été aptes à reformuler de façon complète les propos de l'aidé et 19 (95%) ont utilisé le reflet de façon adéquate. De plus, 8 étudiantes et étudiants ont été en mesure d'identifier des émotions sous-jacentes. Ces chiffres sont, d'après nous, des indicateurs d'une nette amélioration de la capacité d'écoute empathique d'une bonne majorité d'étudiantes et d'étudiants.

3. LES ACTIVITÉS LIÉES À LA MÉDITATION PLEINE CONSCIENCE

Nous présentons ici les exercices de pleine conscience que nous avons expérimenté en classe. *La dégustation en pleine conscience* est la première activité de ce volet. C'est

ensuite l'expérimentation de *la méditation pleine conscience de la respiration – technique d'apaisement* qui est présentée. Elle constitue une des principales activités de cette approche. Par la suite, il est question de l'activité *moment de la respiration – outil de recentrement*. Nous avons expérimenté cette dernière activité à deux moments différents. Pour terminer, il sera question l'activité plus théorique consistant à présenter les assises scientifiques de la méditation pleine conscience.

3.1 La dégustation en pleine conscience – L'exercice du raisin

La dégustation en pleine conscience consiste généralement en une dégustation de raisin sec que les participants sont invités à découvrir à l'aide de chacun de leurs sens, à savoir : le toucher, l'odorat, l'ouïe, la vue et le goût. C'est une façon courante d'initier les personnes à la pleine conscience. (Van Hecke, 2015).

Après la distribution d'un raisin sec à tous, on introduit l'activité en suggérant de s'imaginer qu'ils n'ont jamais vu de raisin sec de toute leur vie, comme s'ils provenaient d'une autre planète. Une pause de dix secondes est faite entre les phrases et les instructions sont données de manière neutre. Voici un extrait des consignes qui sont données pendant cet exercice :

- Prenez le raisin et tenez-le dans la paume de la main ou entre l'index et le pouce. (Pause)
- Regardez-le soigneusement, comme si vous n'aviez jamais rien vu de tel auparavant. (Pause)
- Tournez-le entre les doigts. (Pause)
- Explorez sa texture entre les doigts. (Pause)
- Examinez les reliefs où la lumière brille ... les coins et les plis plus sombres. (Pause)
- Et si, en faisant cela, des pensées vous viennent à l'esprit, telles que « c'est vraiment étrange ce que nous sommes en train de faire » ou « quel est le but de ceci » ou « je n'aime pas ces choses », alors, notez-les simplement comme des pensées et ramenez votre conscience vers l'objet. (Pause)
- Et maintenant, sentez l'objet, prenez-le et portez-le à votre nez, et à chaque inspiration, notez soigneusement son odeur. (Pause)
- Etc.

Cet exercice de dégustation apprend à concentrer son attention uniquement sur le témoignage des sens, sans discours mental, dans l'ici et maintenant. C'est aussi un bon moyen d'apprendre à ne plus agir par automatisme puisqu'il incite à prendre conscience de chacun des gestes et chacune des informations transmises par notre corps.

L'activité du raisin sec devient un ancrage pour encourager la généralisation de la pratique de la pleine conscience à des activités de la vie quotidienne. L'expérimentation vécue par l'activité du raisin sec est utilisée afin d'expliquer comment il est possible de réaliser le même exercice dans nos activités au quotidien (se brosser les dents, s'habiller, faire des courses, etc.). (Van Hecke, 2015).

3.1.1 Déroulement

Cette activité a eu lieu à la neuvième semaine de cours (26 octobre 2018) et constituait la première activité associée à l'approche de la pleine conscience. Au grand plaisir des étudiantes et des étudiants, nous avons remplacé le raisin sec par un petit jujube comme objet de centration.

3.1.2 Résultats

Nous avons recueilli quelques commentaires des étudiantes et des étudiants à la suite de l'activité :

- Certains étudiants ont trouvé l'activité « drôle ».
- Un étudiant mentionne qu'il avait « l'impression d'être dans une secte ».
- Une autre étudiante dit qu'elle avait envie de manger tout de suite le jujube et qu'elle l'a d'autant plus savouré lorsqu'elle l'a finalement mangé.

Nous expliquons aux étudiantes et aux étudiants que cette activité permet de comprendre le fonctionnement de la méditation pleine conscience (centration sur l'instant présent) et que l'on peut reproduire ce genre d'activité à d'autres contextes de la vie

quotidienne. Nous partageons ensuite des exemples personnels d'utilisation dans le quotidien.

3.2 Méditation pleine conscience de la respiration - Technique d'apaisement

Les quatre étapes de cette pratique sont a) attention sans effort sur la respiration, b) absorption dans d'autres pensées, c) prise de conscience que l'on a été absorbé dans d'autres pensées, d) retour sans effort de l'attention à la respiration.

La technique se pratique assis, le dos droit, la tête droite et les yeux fermés. Durant la méditation, on peut bouger pour adopter une position plus confortable, mais il est bon d'observer la sensation d'inconfort un certain temps avant de modifier la position. L'exercice se déroule en 3 mouvements :

- On débute avec 30 secondes de transition en silence ;
- On enchaîne avec 20 minutes de méditation ;
- On termine avec 2 minutes de transition où on garde les yeux fermés, mais sans pratiquer la technique.

Pour des raisons pratiques, nous avons choisi de diminuer le temps de méditation prévu de 20 minutes à 5 minutes. Étant donné que cette activité est réalisée à l'intérieur des heures de cours et qu'elle s'ajoute au contenu déjà prévu, il nous semblait plutôt difficile d'utiliser plus de trente minutes pour une seule activité. De plus, bien que toutes les étudiantes et tous les étudiants aient accepté de participer à ce projet de recherche, nous anticipons qu'ils n'aient pas tous la même ouverture et les mêmes aptitudes à vivre ce genre d'activité.

La technique d'apaisement entraîne une diminution de l'activité mentale qui provoque automatiquement une diminution de l'activité physique. La respiration diminue, le nombre de battements de cœur diminue également et le corps entre dans un état de relaxation¹⁷.

¹⁷ Marcaurelle, R. (s.d.) *Enseigner la méditation pleine conscience – volet 1*. Formations InnOvation, Montréal.

Dans la réponse de relaxation, les neurotransmetteurs dans le cerveau et les hormones reliés au stress ont tendance à diminuer tandis que les neurotransmetteurs et les hormones reliés au bien-être augmentent¹⁸.

Trois conditions sont nécessaires afin de favoriser la diminution de l'activité mentale qui entraîne cet état de relaxation. La première condition consiste à n'utiliser qu'un seul objet d'attention. L'objet d'attention que l'on choisit durant la technique d'apaisement, c'est la respiration. La deuxième condition pour apaiser le facteur vent mental est le fait d'utiliser un objet d'attention qui n'a pas de signification. La respiration n'a pas de signification, c'est simplement une sensation. La troisième condition pour apaiser le facteur vent mental, c'est de procéder sans effort, c'est-à-dire qu'on porte son attention sur la respiration, mais doucement, sans forcer. On n'essaie pas non plus de modifier la respiration. On accompagne simplement la respiration par notre attention. Quand on rassemble ces trois conditions ensemble, l'expérience personnelle des gens et les recherches scientifiques montrent que l'esprit a tendance à s'apaiser et que le corps suit. Le corps entre également dans un état de relaxation de plus en plus profond¹⁹.

3.2.1 Déroulement

Cette activité s'est déroulée immédiatement après l'activité de la dégustation en pleine conscience le 28 octobre 2018. Après de brèves explications des quatre étapes de cette technique, nous débutons l'exercice :

- 30 secondes de transition en silence ;
- 5 minutes de méditation ;
- 2 minutes de transition où on garde les yeux fermés, mais sans pratiquer la technique.

Pendant la période de méditation, nous observons que trois étudiantes ne ferment pas les yeux, mais restent tout de même assises en silence.

¹⁸ *Ibid*

¹⁹ *Ibid*

3.2.2 Résultats

Voici quelques commentaires verbaux des étudiantes et des étudiants recueillis à la suite de l'activité :

- Certains mentionnent avoir trouvé très difficile de rester concentrés sur la respiration. Les pensées étaient « trop fortes ».
- Au contraire, d'autres se sentaient très bien et n'avaient pas de pensées envahissantes.
- Une étudiante mentionne s'être endormie pendant l'activité.

Nous questionnons les étudiantes n'ayant pas fermé les yeux pendant la méditation. Une d'entre elles mentionne qu'elle a quand même fait l'exercice, mais qu'elle préfère fixer un objet quelconque tout en se concentrant sur sa respiration. Les deux autres étudiantes nous confient qu'elles ont trouvé cette activité difficile à réaliser et qu'elles ne parvenaient pas à se concentrer sur leur respiration.

Nous proposons ensuite à tous de tenter à nouveau cette expérience de méditation pleine conscience de la respiration pendant le congé de la fin de semaine.

Au début du cours suivant (29 octobre 2018), nous distribuons aux étudiantes et aux étudiants un bref questionnaire afin de recueillir l'appréciation de cette activité. Voici un aperçu de la compilation des réponses pour chacune des questions :

Question 1 - Au dernier cours, nous avons expérimenté la méditation pleine conscience. J'ai trouvé cette activité (échelle bipolaire : 6 : très intéressant à 1 : pas du tout intéressant). J'explique pourquoi. La figure suivante présente la répartition des réponses à cette question.

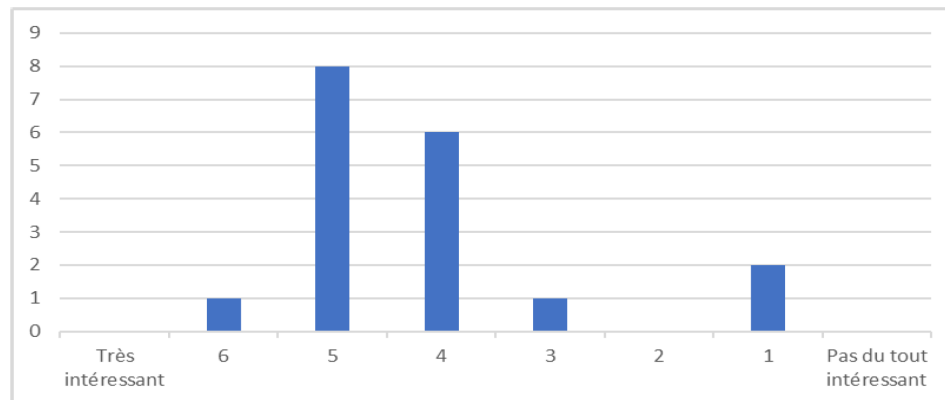


Figure 22 Niveau d'intérêt de l'activité de méditation pleine conscience de la respiration

On constate que 83,3 % des étudiantes et des étudiants ont trouvé cette activité « intéressante » à « très intéressante ». Les raisons mentionnées concernent le fait qu'il s'agissait d'une nouvelle expérience pour certains ou que cela leur a permis de se détendre.

P4 - Cela m'a permis de me détendre et de voir que je pouvais le faire par moi-même.

P7 - Cela permet d'apprendre de nouvelles techniques pour s'apaiser et se recentrer sur soi-même.

P10 - La méditation est quelque chose que je pratiquais déjà de temps en temps, mais pas de façon régulière. Cela me détend et me ramène au moment présent.

Les deux étudiantes ayant trouvé l'activité « pas du tout intéressante » se questionnent sur le lien entre cette activité et le cours *Relation d'aide*.

P9 - J'avais l'impression que ça ne servait à rien de faire ça dans le cadre du cours.

Je crois que ça ne nous aide pas à faire de la relation d'aide.

P13 - Je trouve que cela n'a pas rapport avec le cours relation d'aide.

Question 2 - J'ai pratiqué la méditation pleine conscience en fin de semaine. Si oui, je raconte en quelques lignes comment cela s'est passé (facile-difficile-satisfaction, etc.). Sinon, j'explique pourquoi je ne l'ai pas pratiqué.

Trois des 18 étudiantes et étudiants ayant répondu au questionnaire ont confirmé avoir pratiqué cet exercice durant la fin de semaine. Une personne mentionne que cela l'a aidé à mieux dormir et une autre se dit fière d'avoir trouvé du temps pour le faire.

Cependant, c'est une majorité d'étudiantes et d'étudiants (83 %) qui n'ont pas pratiqué la méditation pleine conscience durant la fin de semaine. Les raisons invoquées sont le manque de temps ou qu'ils n'y ont pas pensé.

Question 3 - est-ce que j'ai l'intention de pratiquer la méditation pleine conscience en dehors des exercices prévus pour cette recherche ? Si oui, quel moyen je me donne pour ajouter cette activité dans mon quotidien ? Sinon, j'explique pourquoi.

C'est 72 % des étudiantes et des étudiants qui souhaite pratiquer la méditation pleine conscience en dehors des exercices prévus pour cette recherche. Plusieurs personnes mentionnent vouloir intégrer cet exercice au moment du coucher alors que d'autres ont plutôt indiqué souhaiter l'ajouter à leur agenda.

Deux personnes ont répondu avoir un intérêt, mais ne pas trouver le temps pour le moment.

Finalement, quatre personnes n'ont pas l'intention de pratiquer la méditation pleine conscience en dehors des exercices prévus pour cette recherche par manque d'intérêt.

Notre objectif avec cette première méditation pleine conscience était de sensibiliser les étudiantes et les étudiants aux bienfaits de ce genre d'activité. Dans cette optique, nous sommes satisfaite de l'accueil observé chez les étudiantes et les étudiants. Une porte venait de s'ouvrir sur l'expérimentation d'activités d'apprentissage en marge de ce qu'ils vivent généralement. D'un autre côté, l'expérience n'ayant duré que 5 minutes, les effets tangibles sur leur capacité d'attention et d'empathie sont immanquablement à peu près inexistantes.

3.3 Moment de la respiration – outil de recentrement

Le moment de la respiration est un outil de recentrement d'une durée de trois minutes qui peut être utilisé à n'importe quel moment de la journée, les yeux fermés ou les yeux ouverts. La personne peut être assise ou debout. On suggère de placer son corps dans une position droite et empreinte de dignité tout en étant confortable. L'exercice est divisé en trois étapes d'une minute chacune.

- La prise de conscience (1 minute)

On invite la personne à prendre conscience de ce qui se passe en elle, sans analyse et sans jugement. Cette attention sur le corps a pour but d'être simplement au fait des sensations physiques (sensations normales, tensions ou douleurs), des émotions éprouvées et des pensées qui peuvent défiler dans son esprit.

- Le recentrement (1 minute)

L'attention est maintenant déplacée vers la respiration. On invite la personne à suivre sans effort le mouvement de chaque inspiration jusqu'au bout, et le mouvement de chaque expiration jusqu'au bout. Si la personne constate que son esprit a été retenu par d'autres pensées, elle peut ramener doucement son attention aux sensations de la respiration.

- L'expansion (une minute)

Tout en gardant conscience de la respiration, on invite la personne à élargir son champ d'attention à tout son corps, incluant sa posture et son expression faciale. Si elle constate que d'autres pensées ont accaparé son esprit, on l'invite à revenir doucement à la conscience de l'ensemble de son corps. Si des sensations d'inconfort ou de tension sont ressenties, on suggère de respirer à travers ces sensations comme elle respire à travers ses poumons, toujours doucement et sans effort.

Cette technique peut être utile lors de difficultés surgissant au cours de la journée ou simplement pour le plaisir de se ressourcer brièvement dans la pleine conscience. Nous y voyons un avantage certain dans le cadre de notre projet du fait qu'elle ne dure que trois

minutes et qu'elle peut donc facilement s'insérer à l'intérieur des activités d'apprentissage proposées en classe.

Nous avons expérimenté cet outil de recentrement à deux reprises : le 19 novembre 2018 avant une évaluation sommative écrite et le 7 décembre avant l'évaluation finale du cours (entrevue de relation d'aide filmée).

3.3.1 Première expérimentation

La première expérimentation s'est déroulée juste avant la remise de l'évaluation sommative écrite sur les techniques de base en relation d'aide. Les étudiantes et les étudiants ont expérimenté le moment de la respiration avant de répondre aux questions de l'évaluation. Par la suite, après avoir terminé l'évaluation, ils ont répondu à un court questionnaire.

Question 1 - Aujourd'hui, j'ai participé à une activité de respiration avant de répondre aux questions de l'évaluation sur les techniques de base en relation d'aide. Cette activité de respiration m'a aidé à me concentrer sur les questions de l'évaluation. J'explique ma réponse.

Sur un total de 19 étudiantes et étudiants ayant répondu au questionnaire, sept personnes (36,8 %) ont confirmé que cette activité de respiration les avait aidées à se concentrer sur les questions de l'évaluation. Certains mentionnent que cela leur a permis de se centrer davantage sur les questions ou de se sentir plus calmes.

P3 – J'étais plus calme et j'ai pu alors me concentrer seulement sur l'examen.

P13 – Je pensais moins à autre chose.

P15 – J'étais calme et focalisée sur mon examen.

Quatre étudiantes ou étudiants (21,1 %) ont répondu que cette activité de respiration ne les avait pas aidées à se concentrer sur les questions. Ils justifient leur réponse par le fait qu'ils se sentaient prêts ou déjà calmes.

Soulignons qu'il y a aussi sept étudiantes et étudiants (36,8 %) ayant répondu ne pas savoir si l'activité leur avait permis de se centrer davantage. Certains n'ont pas réellement remarqué de changement et d'autres n'ont pas inscrit d'explication.

Question 2 - Cette activité de respiration m'a aidé à diminuer mon anxiété ou mon stress. J'explique ma réponse.

À cette question, huit étudiantes et étudiants (42,1 %) ont répondu par l'affirmative et le même nombre ont répondu à la négative. Certains se sentaient plus calmes alors que d'autres affirment qu'ils n'étaient pas stressés ou anxieux.

Voici quelques commentaires de celles et ceux pour qui l'activité a fait diminuer leur anxiété :

P8 - Je sentais le stress qui montait en flèche, mais la respiration l'a fait redescendre.

P15 – Très utile pour l'anxiété.

P19 - Oui, ne pas penser à l'examen durant trois minutes m'a aidé à atténuer un peu le stress.

Les commentaires des étudiantes et des étudiants pour qui l'activité n'a pas eu d'incidence sur leur niveau d'anxiété sont sensiblement les mêmes :

P6 - Je n'étais pas stressée, mais comme dit plus haut elle m'a calmée et reposée.

P10 – Je n'étais pas anxieuse.

P17 – Je n'étais pas stressée.

Mentionnons que deux étudiantes et étudiants (10,5 %) ont répondu ne pas savoir si cette activité avait eu une incidence sur leur anxiété et une étudiante (5,3 %) a répondu « oui et non ».

Nous avons comparé les résultats obtenus à cette évaluation écrite depuis 2014. Précisons que cette évaluation est principalement constituée de courtes mises en situation demandant d'identifier ou de formuler des techniques de base en relation d'aide. Dans la

forme, il s'agit de la même évaluation écrite depuis 2014. Les changements apportés concernent uniquement le choix des mises en situation présentées. La moyenne obtenue par les étudiantes et les étudiants participant à cette recherche est de 85 % comparativement à une moyenne qui varie entre 76 % à 81 % pour les années 2014 à 2017. Les étudiantes et les étudiants participant à l'expérimentation auraient donc mieux réussi cette évaluation.

Mais, ce qui attire davantage notre attention, c'est la lecture de la médiane pour ces années de référence. La médiane « est la valeur qui se situe au milieu d'une distribution. Elle divise une distribution de fréquences d'une variable en deux parties égales » (Fortin et Gagnon, 2016, p.394). La médiane en 2018 se situe à 88 % comparativement à des médianes qui varient entre 76 % à 84 % pour les années précédentes. C'est donc dire que la moitié du groupe participant à cette expérimentation a obtenu une note de 88 % et plus alors que l'autre moitié se situe en deçà de 88 %.

Le tableau suivant présente la compilation des résultats obtenus pour cette évaluation écrite.

Tableau 21
Compilation des résultats de l'évaluation écrite entre
2014 à 2018

Année	Nombre d'étudiants	Moyenne	Médiane	Écart-type
2018	20	85 %	88 %	2.1
2017	13	81 %	81 %	2
2016	28	76 %	80 %	4.8
2015	17	81 %	84 %	1.7
2015	13	76 %	76 %	1.4
2014	23	78 %	82 %	5.2

Nous nous questionnons sur le rapprochement possible entre le taux de réussite plus élevé cette année et l'activité de recentrement qui a été réalisée avant la passation de cette évaluation écrite.

3.3.2 Deuxième expérimentation

La deuxième expérimentation s'est déroulée juste avant l'évaluation finale du cours qui consiste à réaliser une entrevue de relation d'aide filmée avec un collègue de classe. Treize étudiantes et étudiants étaient présents pour cette activité. Ce nombre s'explique par le fait que toutes les équipes ne peuvent réaliser leur entrevue en même temps et qu'il manquait donc deux équipes au moment de l'expérimentation.

Les étudiantes et les étudiants ont expérimenté le moment de la respiration avant de se regrouper en équipe de trois dans des locaux différents pour enregistrer leur entrevue de relation d'aide. Ils ont répondu à un court questionnaire écrit immédiatement après avoir fait leur entrevue de relation d'aide.

Question 1 - Cette activité de respiration m'a aidé à me concentrer et à adopter une écoute empathique auprès de ma ou mon collègue. J'explique ma réponse.

Neuf étudiantes et étudiants (69,2 %) ont répondu par l'affirmative à cette question et les quatre autres (30,8 %) ont répondu « je ne sais pas ».

Certains mentionnent avoir été davantage concentrés et d'autres soulignent s'être sentis plus détendus.

P1 - Cela m'a aidé à mettre le négatif de côté.

P-5 J'étais concentrée au contenu que « prénom » exprimait et je l'écoutais attentivement.

P-14 Je me suis senti vraiment plus en confiance à l'intérieur de mon échange. Cela m'a permis d'être empathique.

Deux des étudiantes et des étudiants ayant répondu ne pas savoir si cette activité de respiration avait eu un impact sur leur concentration n'ont pas justifié leur réponse. Les deux autres ont inscrit :

P9 – Je ne crois pas que ça a eu de l'influence.

P12 - J'imagine que oui, mais j'ai pas porté une attention particulière.

Question 2 - Cette activité de respiration m'a aidé à diminuer mon anxiété ou mon stress. J'explique ma réponse.

C'est un total de onze étudiantes et étudiants (84,6 %) sur treize qui confirment que cette activité de respiration les a aidés à diminuer leur anxiété ou leur stress, une étudiante ne sait pas et une étudiante a répondu par la négative.

P1 - J'ai eu ce matin assez de négatif en partant ma journée et cela m'a aidé à bien repartir ma journée.

P3 - Je me sentais moins nerveuse.

P5 - J'étais détendue et très sereine. Ça m'a aidé à ma relation d'aide.

P9 - Ça m'a fait moins penser à l'évaluation pendant quelques minutes, mais j'étais quand même beaucoup stressée.

Nous considérons les deux expérimentations de cet outil de recentrement comme étant très satisfaisantes au regard de l'appréciation qu'en font les étudiantes et les étudiants. D'une part, une majorité mentionne avoir ressenti un bienfait direct sur le niveau d'anxiété associé au contexte d'une évaluation finale et d'autre part, plusieurs y voient également un effet bénéfique sur leur capacité d'attention et d'écoute empathique.

3.4 Les assises scientifiques de la pleine conscience

Une activité d'enseignement présentant les postulats de base de la méditation pleine conscience d'un point de vue plus théorique s'ajoute aux exercices pratiques que nous avons expérimenté pour ce projet de recherche. Cette activité s'est déroulée le 5 novembre 2018.

Après l'exposé, nous avons questionné les étudiantes et les étudiants sur ce qu'ils pensaient de cette approche. Certains mentionnent trouver cela très intéressant, mais qu'en même temps, ils ne se voient pas pratiquer la méditation pleine conscience. Toutefois,

d'autres étudiantes et étudiants se disent intéressés à continuer « d'apprivoiser » cette pratique. Une étudiante affirme qu'elle a intégré l'exercice de respiration le soir et que cela améliore grandement son sommeil.

3.5 Résultats au questionnaire après l'expérimentation des activités

Dans le questionnaire complété à la toute fin de l'expérimentation, nous avons voulu vérifier si les activités de la méditation pleine conscience avaient aidé les étudiantes et les étudiants à diminuer leur anxiété, à développer une meilleure attention-concentration dans « l'ici et maintenant » et à améliorer leur capacité d'écoute empathique. (Q51 à 53).

À la question 51 a) *Ces activités de respiration m'ont aidé à diminuer mon anxiété ou mon stress*, 58 % des étudiantes et des étudiants ont répondu par l'affirmative (en accord, plutôt en accord) et 42 % ne croient pas que ces activités aient eu un impact sur leur anxiété (En désaccord, plutôt en désaccord).

Voici quelques commentaires de celles et ceux qui confirment que ces activités ont été bénéfiques afin de diminuer leur anxiété :

P3 - J'en faisais déjà et cela m'aide déjà à baisser mon anxiété.

P4 - Cela m'a permis de me recentrer.

P5 - Ça m'a beaucoup aidé à gérer mon anxiété. Même qu'elle diminuait de 80 % et je me sentais très calme après cette activité.

P14 - Surtout en examen. Se concentrer sur le moment présent permet de ressentir une fois pour toutes ce que l'on ressent. Je me suis senti plus disposé.

P15 - Je vois très clairement la différence sur moi, ces activités viennent particulièrement me chercher et fonctionnent, j'y suis assez réceptive.

Ces autres commentaires témoignent de celles et ceux pour qui la méditation pleine conscience n'a pas eu d'impact sur leur niveau d'anxiété :

P2 - Je ne suis pas une personne vraiment stressée, cela me détendait, mais sans plus.

P7 - La méditation n'a pas d'effet sur moi pour le moment.

P9 - Je ne crois pas que le fait ces activités de respiration, ont changé quelque chose au stress que je ressens.

À la question 52 a) *Ces activités de respiration m'ont aidé à développer une meilleure attention / concentration dans l'ici et maintenant (sur le moment présent)*, 53 % affirment que oui (en accord, plutôt en accord) et 47 % mentionnent que cela n'a pas eu d'impact sur leur attention – concentration (En désaccord – plutôt en désaccord).

Voici certains commentaires des étudiantes et des étudiants confirmant avoir vu un impact positif sur leur attention-concentration :

P1 - Lorsqu'il y a des choses à l'extérieur qui nous habite, cela me permettait de mettre ces choses de côté et me concentrer sur le moment présent.

P4 - Oui cela m'a permis de me recentrer.

P5 - Je ne pensais plus à mes problèmes extérieurs. J'étais concentré sur le moment présent et ça m'a m'aider à me concentrer dans mes examens, etc.

P19 - Le fait de prendre 5 minutes pour y penser m'a fait réaliser que c'est important de vivre dans le présent. J'essaie souvent d'anticiper le futur, cela me crée donc du stress.

Celles et ceux n'ayant pas vu d'effet sur leur attention concentration mentionnent :

P6 - Je pense qu'il faut le pratiquer sur la durée pour voir des résultats prometteurs.

P7 - Je n'arrivais pas à me concentrer pour la méditation donc je n'ai pas vu de résultats.

P9 - Je n'ai pas vu de différence.

À la question 53a) *Je crois que la méditation pleine conscience m'a aidé à améliorer ma capacité d'écoute empathique*, c'est 47 % qui confirment que oui (en accord, plutôt en accord) contre 53 % qui répondent que cela n'a pas eu d'impact (en désaccord – plutôt en désaccord).

Voici quelques commentaires de celles et ceux qui confirment l'impact :

P3 - Mon anxiété était plus basse, j'étais alors plus disposée à écouter.

P11 - Puisque cela m'aidait à me concentrer sur le moment présent, donc cela aidait aussi pour mon écoute empathique parce que je ne pensais pas à ce qui m'habitait.

P16 - Cela a beaucoup aidé à comprendre et à être plus ouverte à l'autre personne.

Celles et ceux pour qui la méditation pleine conscience n'a pas eu d'impact sur leur capacité d'écoute empathique mentionnent que :

P2 - Je ne vois pas de lien entre les deux.

P6 - Je ne vois pas encore le lien avec la méditation et l'écoute empathique.

P7 - Je n'ai pas fait assez bien cet exercice pour voir un changement.

P10 - Ça n'a rien changé.

Le tableau suivant présente la compilation des réponses en lien avec les activités de la méditation pleine conscience.

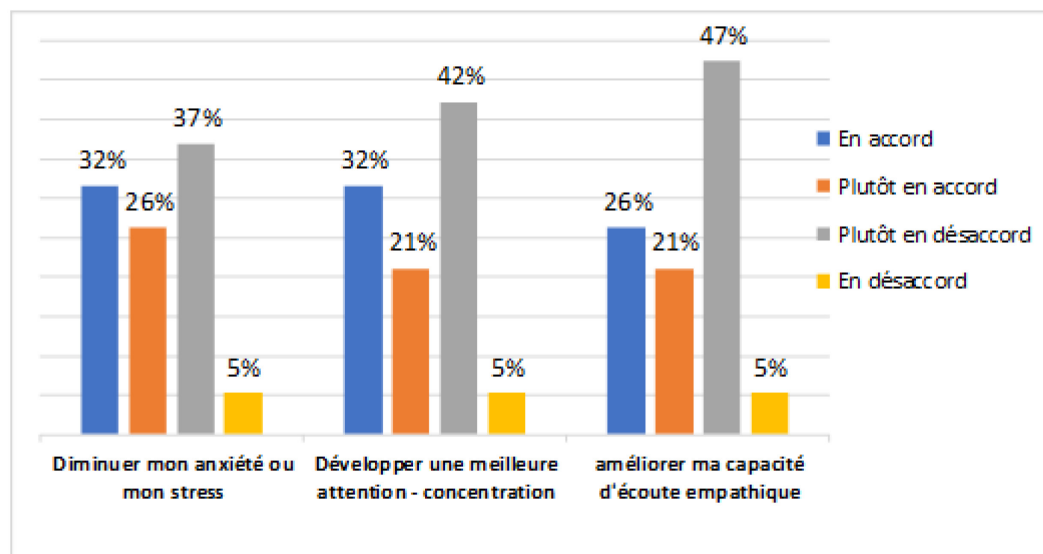


Figure 23 Compilation des réponses en lien avec les activités de la méditation pleine conscience

En définitive, il serait inexact de prétendre que les activités associées à la méditation pleine conscience expérimentées auprès des étudiantes et des étudiants aient eu une réelle influence sur l'amélioration de leur capacité d'écoute empathique et de leur capacité d'attention-concentration dans l'instant présent. Non seulement ces activités ont débuté

assez tard dans la session (neuvième semaine de cours), mais aussi, trop peu de temps a été consacré à la pratique des techniques associées à la méditation pleine conscience. Pour qu'un impact significatif puisse être réellement observé, il aurait fallu planifier des activités dès les premières semaines de cours et surtout, prévoir un nombre beaucoup plus important d'activités.

Néanmoins, nous considérons cette expérimentation d'activités associées à la méditation pleine conscience comme étant relativement satisfaisante. Cette expérience, appréciée par un bon nombre d'étudiantes et d'étudiants, nous a permis d'explorer une facette inédite de l'enseignement et de l'apprentissage. De plus, nous osons croire qu'une amorce de changement ait pu se produire pour certaines ou certains par l'activité moment de respiration – outil de recentrement. Cette activité qui requiert peu de temps (3 minutes), est facilement utilisable dans divers contextes du quotidien et, comme mentionné par Van Hecke (2015), *cet espace de respiration permet aux participants de sortir du « pilote automatique » et ainsi d'adopter des comportements plus adaptés* (p.10).

4. LES ACTIVITÉS FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

Les activités associées au développement de l'intelligence émotionnelle que nous avons réalisées en classe sont inspirées des moyens proposés dans les tableaux synthèses des rapports de résultats personnalisés dans le cadre de la recherche de Chbat (2008). Un tableau synthèse de ces rapports est présenté à l'Annexe P. Nous avons utilisé les pistes présentées dans ces rapports afin de déterminer les activités que nous avons proposées aux étudiantes et aux étudiants dans le cours de relation d'aide.

4.1 La boîte à soucis

Cette activité a pour objectif de favoriser la prise de conscience des préoccupations et des émotions qui habitent les étudiantes et les étudiants lorsqu'ils arrivent en classe. Dès le début du cours, les étudiantes et les étudiants sont invités à inscrire sur une feuille une

préoccupation qu'ils ont présentement et l'émotion ressentie. Ils doivent également indiquer s'ils ont l'impression que cette préoccupation/émotion pourrait influencer leur attention-concentration en classe. Finalement, ils doivent inscrire un moyen de modifier cette émotion.

4.1.1 Déroutement

L'enseignante-chercheuse présente la boîte à soucis en expliquant brièvement les objectifs de l'activité. Elle donne ensuite un exemple personnel de réponse aux questions. Après avoir répondu par écrit au questionnaire, les étudiantes et les étudiants se regroupent deux par deux pour partager à tour de rôle leurs préoccupations. Celle ou celui qui écoute doit reformuler et tenter d'identifier l'émotion vécue par l'autre personne. Pour terminer, les étudiantes et les étudiants sont invités à déposer dans la boîte à soucis leur feuille-réponse.

Habiletés émotionnelles travaillées

INTELLIGENCE INTRAPERSONNELLE	INTELLIGENCE INTERPERSONNELLE
CONSCIENCE DE SOI <input checked="" type="checkbox"/> Présence à soi <input checked="" type="checkbox"/> Perception de soi <input type="checkbox"/> Bien-être <input checked="" type="checkbox"/> Élan	PERCEPTION D'AUTRUI <input checked="" type="checkbox"/> Présence à autrui <input checked="" type="checkbox"/> Empathie <input type="checkbox"/> Vision positive d'autrui
GESTION ÉMOTIVE DE SOI <input type="checkbox"/> Volonté et détermination <input checked="" type="checkbox"/> Autorégulation ou maîtrise de soi <input checked="" type="checkbox"/> Optimisme	RELATION AVEC AUTRUI <input checked="" type="checkbox"/> Altruisme équilibré <input type="checkbox"/> Autonomie équilibrée <input type="checkbox"/> Assertivité <input type="checkbox"/> Résolution des conflits

Inspiré de Chbat (2008). *L'intelligence émotionnelle au service de l'apprentissage*. Rapport de recherche PAREA Collège André-Grasset, Montréal, p.79

Cette activité nécessite de prendre un moment d'introspection afin d'identifier ce qui est vécu et les émotions qui y sont associées (présence à soi et perception de soi). La prise de conscience de l'impact ou non sur son attention-concentration en classe et la recherche de moyens pour modifier l'émotion permettent de se centrer sur les solutions possibles en considérant les difficultés comme des défis à relever (élan, autorégulation, maîtrise de soi et optimisme).

Par ailleurs, le partage en équipe de deux permet également de travailler les habiletés émotionnelles associées à l'intelligence interpersonnelle. Lorsque les étudiantes et les étudiants sont invités à écouter en reformulant les propos de l'autre et en tentant d'identifier l'émotion, ils doivent nécessairement se centrer sur l'autre et porter intérêt au vécu qui est partagé (présence à autrui, empathie, altruisme équilibré).

4.1.2 Résultats

Cette activité a été réalisée à 2 reprises (7 septembre et 26 octobre 2018). Voici quelques commentaires verbaux des étudiantes et des étudiants recueillis à la suite de la première expérimentation de l'activité :

- *Cela m'a permis de mettre des mots sur comment je me sentais, je n'y ai pas pensé pendant le cours.*
- *Cela n'a pas changé grand-chose de le mettre dans la boîte, mais le fait d'être occupée pendant le cours fait en sorte que je n'y ai pas pensé.*
- *Ce n'est pas le fait de l'avoir déposé dans la boîte comme le fait d'avoir pu en parler avec quelqu'un d'autre.*

À la compilation des questionnaires de la première et de la deuxième expérimentation, nous constatons que certains thèmes reviennent à la question : *J'identifie une situation qui me préoccupe aujourd'hui ou qui m'a préoccupé cette semaine :*

- Inquiétude pour des proches ;
- Problèmes en lien avec le milieu de travail ;
- Stress lié aux études ou aux stages ;
- Conflits interpersonnels ;
- Horaire surchargé.

On constate que 35,3 % répondent « oui » lors de la première expérimentation, 17,6 % semblent indécis (oui et non) et 47,1 % répondent que cette préoccupation n'influencera pas leur attention-concentration en classe. À la deuxième expérimentation,

c'est 42,1 % qui confirment qu'une situation les préoccupe au point d'affecter leur attention-concentration en classe, 15,8 % sont indécis, 36,8 % répondent « non » et une personne (5,3 %) ne sait pas. La figure suivante présente la compilation des réponses obtenues à la question : *est-ce que cela va influencer mon attention concentration en classe*.

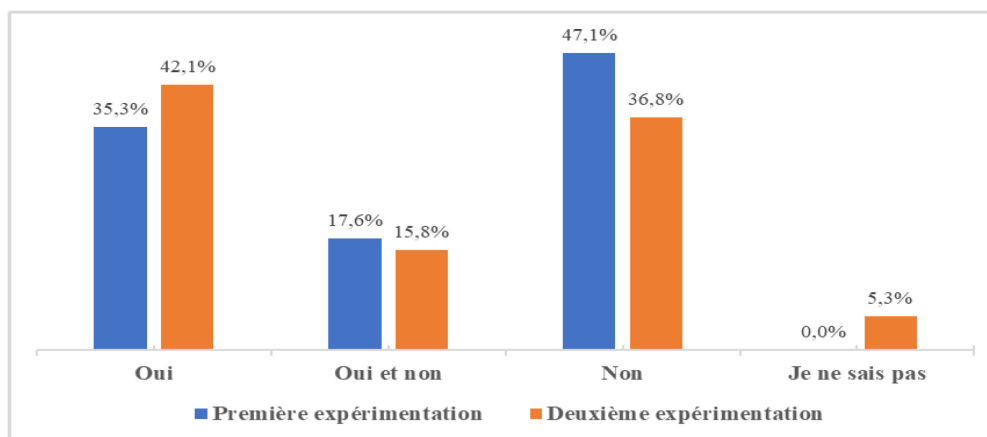


Figure 24 Réponses obtenues à la question : *est-ce que cela va influencer mon attention-concentration en classe ?*

Lorsque nous compilons les indécis et ceux confirmant que ce qui les préoccupe influencera leur attention-concentration en classe, on obtient des taux de 52,9 % pour la première expérimentation et 57,9% pour la deuxième expérimentation. C'est plus de la moitié des étudiantes et des étudiants qui sont susceptibles d'être moins attentifs en classe par des pensées préoccupantes.

Au moment de la réalisation en classe des activités la boîte à soucis, nous observons que les étudiantes et les étudiants semblent investis et que les échanges entre eux sont nombreux. Nous considérons que l'objectif de favoriser la prise de conscience des préoccupations et émotions par les étudiantes et les étudiants est totalement répondu. De surcroît, nous observons également que les habiletés émotionnelles ciblées pour l'intelligence interpersonnelle (présence à autrui et empathie) sont effectivement travaillées. Plusieurs étudiantes et étudiants nous interpellent pendant l'activité pour valider leur démarche d'exploration de la situation de leur collègue.

Dans le questionnaire complété à la toute fin de l'expérimentation, nous avons voulu vérifier si les activités « La boîte à soucis » avaient permis aux étudiantes et aux étudiants d'améliorer leur capacité à reconnaître et à gérer leurs propres émotions ainsi qu'à reconnaître les émotions d'une autre personne. (Q46 à 48).

À la question 46 a) *Ces activités m'ont permis d'améliorer ma capacité à reconnaître mes émotions*, 73,7 % (En accord – plutôt en accord) affirment que oui et 26,3 % (En désaccord – plutôt en désaccord) ne croient pas que ces activités les ont aidés.

Les commentaires de celles et ceux pour qui ces activités se sont avérées profitables dans la reconnaissance de leurs émotions précisent que de nommer l'émotion permet de mieux la comprendre.

P3 – Cela me permettait d'identifier comment je me sentais, ce qui a aidé à me concentrer sur autre chose après.

P9 - Car le fait de raconter ta situation te faire réfléchir davantage.

Concernant les étudiantes et les étudiants qui estiment que ces activités n'ont pas eu d'impact sur leur capacité à reconnaître leurs émotions, il est mentionné par certaines et certains qu'ils arrivaient assez facilement déjà à reconnaître leurs émotions.

P6 – J'estime que j'arrive facilement à reconnaître mes émotions, et ce, avant cette activité.

P19 - J'avais déjà une bonne capacité pour reconnaître mes émotions.

À la question 47 a) *Ces activités m'ont permis d'améliorer ma capacité de gestion de mes émotions (contrôle de soi)*, 57,9 % (En accord – plutôt en accord) confirment que oui et 42,1 % (En désaccord – plutôt en désaccord) ne croient pas que cela les a aidés.

Celles et ceux pour qui ces activités ont favorisé l'amélioration de la gestion de leurs émotions soulignent qu'en nommant l'émotion, ils pouvaient par la suite avoir un certain contrôle sur celle-ci.

P3 - Cela me montrait que, malgré sa présence, j'étais capable de maîtriser mes émotions et de me concentrer sur autre chose.

P4 - Oui depuis l'activité le soir, je fais la récapitulation et je nomme une émotion que j'ai ressentie durant la journée.

P19 - Le fait de devoir écrire nos soucis sur la feuille m'a fait réaliser que mes soucis m'attendent de toute manière et que je n'ai pas besoin de toujours y penser constamment.

Quant à celles et ceux pour qui ces activités n'ont pas eu d'impact sur leur capacité de gestion de leurs émotions, il est mentionné que de nommer une émotion n'est pas suffisant pour permettre de la gérer ou qu'ils n'ont tout simplement pas l'impression d'avoir amélioré cet aspect.

P5 - J'ai un bon contrôle de mes émotions.

P9 - Je ne crois pas que je me suis amélioré dans cet aspect.

P13 - Parce que je ne faisais que nommer l'émotion, je ne nommais pas de trucs pour la gérer.

Finalement, en ce qui a trait à la question 48 a) *Ces activités m'ont permis d'améliorer ma capacité à reconnaître les émotions chez une autre personne*, 84,3 % (En accord – plutôt en accord) estiment avoir amélioré la reconnaissance des émotions chez une autre personne alors que 15,8 % sont plutôt en désaccord.

La justification de celles et ceux ayant répondu par l'affirmative est très variée.

P5 - Je sais reconnaître une émotion, mais ça m'a aidé à reconnaître les émotions similaires chez l'autre personne et de lui nommer.

P8 - Cela m'a permis de voir que je reconnaissais facilement les émotions des autres, car je reconnais très facilement les miennes en général.

P10 - Oui, car j'essaie plus souvent de voir ce qui se cache derrière une situation qu'une personne vit.

P13 - Puisque la personne pouvait me confirmer si c'était bel et bien comme cela qu'elle se sentait.

Pour celles et ceux ayant répondu qu'ils étaient « plutôt en désaccord », ils appuient leur réponse par le fait qu'ils n'éprouvaient pas de difficulté à le faire avant ces activités.

P2 - Je n'avais pas de difficulté auparavant.

P6 - Je pense avoir une bonne capacité de reconnaître les émotions des autres.

La figure suivante regroupe la compilation des réponses en lien avec la reconnaissance et la gestion des émotions des activités « La boîte à soucis ».

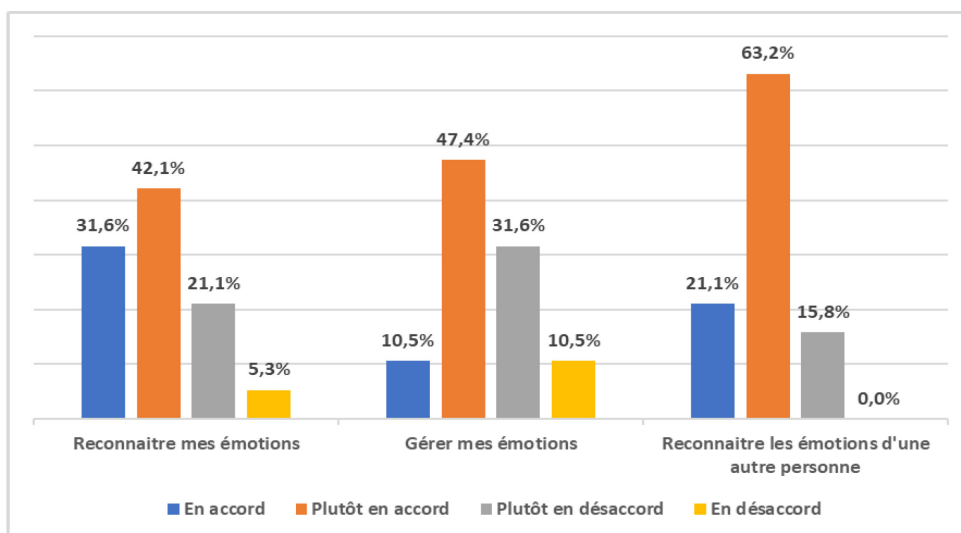


Figure 25 Compilation des réponses en lien avec la reconnaissance et la gestion des émotions des activités « La boîte à soucis »

En plus d'être facile à insérer à l'intérieur de la planification des activités d'apprentissage en classe, cette activité se veut efficace pour travailler différents aspects de l'intelligence émotionnelle (présence et perception de soi, autorégulation des émotions, présence à autrui et empathie). De surcroît, elle favorise l'établissement d'un climat de confiance et de respect au sein du groupe tout en permettant également de travailler l'attention-concentration dans l'instant présent. Nous considérons donc l'activité la boîte à soucis comme étant très pertinente et utile pour travailler plusieurs aspects favorisant le développement de l'écoute empathique.

4.2 Identification des émotions

Par cette activité, nous souhaitons travailler plusieurs thèmes abordés dans le cours *Relation d'aide* : l'adoption de comportements non verbaux adéquats, l'utilisation de la

reformulation et du reflet, la reconnaissance des étapes du processus de relation d'aide et l'identification du problème ou du besoin. Dans l'optique de ce projet de recherche, nous nous attarderons aux aspects associés au développement de l'intelligence émotionnelle.

4.2.1 Déroutement

Cette activité se déroule en trois temps. La première étape de l'activité consiste pour chaque étudiante et chaque étudiant à inscrire sur une feuille une émotion vécue dernièrement ainsi que les sensations et les pensées qui l'accompagnent. À la deuxième étape, des groupes de trois étudiantes et étudiants sont formés. À tour de rôle, chaque membre de l'équipe adopte le rôle d'aidant, d'aidé et d'observateur. L'étudiante ou l'étudiant jouant le rôle d'aidé raconte la situation, les sensations et les pensées sans nommer l'émotion inscrite sur sa feuille. L'étudiante ou l'étudiant adoptant le rôle de l'aidant doit reformuler et tenter d'identifier l'émotion ou les émotions associées au vécu que lui raconte l'aidé. Il doit également terminer l'échange en tentant d'identifier le problème ou le besoin de l'aidé. L'observateur, pour sa part, n'a pas droit de parole. Son rôle consiste à observer et noter les comportements non verbaux de l'aidant et tenter d'identifier à quelle étape du processus de relation d'aide se situe l'aidé. Une grille lui permet de noter ses observations. À la dernière étape, l'observateur partage ses observations aux membres de son équipe.

Habiletés émotionnelles travaillées

INTELLIGENCE INTRAPERSONNELLE	INTELLIGENCE INTERPERSONNELLE
CONSCIENCE DE SOI	PERCEPTION D'AUTRUI
<input checked="" type="checkbox"/> Présence à soi	<input checked="" type="checkbox"/> Présence à autrui
<input checked="" type="checkbox"/> Perception de soi	<input checked="" type="checkbox"/> Empathie
<input type="checkbox"/> Bien-être	<input type="checkbox"/> Vision positive d'autrui
<input type="checkbox"/> Élan	RELATION AVEC AUTRUI
GESTION ÉMOTIVE DE SOI	<input checked="" type="checkbox"/> Altruisme équilibré
<input type="checkbox"/> Volonté et détermination	<input type="checkbox"/> Autonomie équilibrée
<input checked="" type="checkbox"/> Autorégulation ou maîtrise de soi	<input type="checkbox"/> Assertivité
<input type="checkbox"/> Optimisme	<input type="checkbox"/> Résolution des conflits

Inspiré de Chbat (2008). *L'intelligence émotionnelle au service de l'apprentissage*. Rapport de recherche PAREA Collège André-Grasset, Montréal, p.79

La première étape permet à l'étudiante ou l'étudiant de se connecter sur soi et sur son corps afin d'identifier une émotion (présence à soi, perception de soi). Par la suite, l'étudiante ou l'étudiant raconte sa situation à l'étudiante ou l'étudiant jouant le rôle d'aidant. Il doit donc prendre le temps de percevoir et de nommer ce qu'il vit (autorégulation, maîtrise de soi). Parallèlement, l'étudiante ou l'étudiant jouant le rôle d'aidant tente de comprendre et reconnaître les émotions de l'aidé (présence à autrui, empathie). Il doit aussi lui communiquer ce qu'il en comprend de façon respectueuse (altruisme équilibré).

4.2.2 Résultats

Cette activité s'est déroulée le 14 septembre 2018. Nous observons que les étudiantes et les étudiants participent activement et respectent les consignes et les étapes proposées pour le déroulement. Nous n'avons pas recueilli de commentaires écrits à la suite de cette activité, mais nous avons questionné les étudiantes et les étudiants sur l'appréciation et l'efficacité de cette activité. Les étudiantes et les étudiants semblent unanimes quant à la pertinence de cet exercice. Certaines et certains mentionnent avoir trouvé très difficile de ne pas nommer l'émotion vécue lorsqu'ils jouaient le rôle d'aidé alors que pour d'autres, c'est l'identification des émotions qui a été plus problématique.

Les nombreux échanges associés à la compréhension de ses propres émotions et de celles des autres qu'a provoquée cette activité fait en sorte que nous n'hésitons aucunement à qualifier le choix de cette activité de très judicieux.

4.3 Comment je me sens sur une échelle de un à dix

La question d'échelle est une technique d'intervention provenant de l'approche orientée vers les solutions. Cette approche s'appuie sur les forces et les compétences des personnes. Comme le mentionne Lavoie (2019), la question d'échelle permet principalement de mesurer les progrès accomplis par la personne, mais elle peut aussi être utilisée dans plusieurs contextes et de différentes façons. Il s'agit de commencer par demander à la personne où elle se situe sur une échelle de un à dix (un représente pas bien

du tout et dix très bien). Par la suite, plusieurs variations de questions sont possibles en fonction du contexte d'intervention et de la situation de la personne. On peut demander :

- Comment avez-vous fait pour passer de trois à quatre ?
- Comment avez-vous réussi à vous rendre jusque-là ?
- Comment allez-vous savoir quand vous serez rendu à cinq ?

Ces questions laissent entendre que la personne a fait des efforts et qu'elle a du mérite d'être où elle est. (Lavoie, 2019).

Dans le contexte de cette expérimentation, nous avons adapté les questions afin d'encourager les étudiantes et les étudiants à se centrer sur leur vécu affectif dans l'immédiat en le comparant avec leur état d'être habituel.

- Sur une échelle de un à dix, comment te sens-tu présentement ?
- Habituellement, tu te situes à combien sur cette échelle de un à dix ?

Habiletés émotionnelles travaillées

INTELLIGENCE INTRAPERSONNELLE	INTELLIGENCE INTERPERSONNELLE
CONSCIENCE DE SOI	PERCEPTION D'AUTRUI
<input checked="" type="checkbox"/> Présence à soi	<input type="checkbox"/> Présence à autrui
<input checked="" type="checkbox"/> Perception de soi	<input type="checkbox"/> Empathie
<input type="checkbox"/> Bien-être	<input type="checkbox"/> Vision positive d'autrui
<input type="checkbox"/> Élan	RELATION AVEC AUTRUI
GESTION ÉMOTIVE DE SOI	<input type="checkbox"/> Altruisme équilibré
<input type="checkbox"/> Volonté et détermination	<input type="checkbox"/> Autonomie équilibrée
<input checked="" type="checkbox"/> Autorégulation ou maîtrise de soi	<input type="checkbox"/> Assertivité
<input type="checkbox"/> Optimisme	<input type="checkbox"/> Résolution des conflits

Inspiré de Chbat (2008). *L'intelligence émotionnelle au service de l'apprentissage*. Rapport de recherche PAREA Collège André-Grasset, Montréal, p.79

Par ces questions, nous souhaitons que les étudiantes et les étudiants développent la capacité de se connecter sur eux-mêmes (présence à soi et perception de soi) tout en prenant conscience de leurs émotions du moment (autorégulation, maîtrise de soi).

4.3.1 *Déroulement*

Dès le début du cours, l'enseignante-chercheuse se déplace dans la classe pour se rapprocher de chaque étudiante ou chaque étudiant afin de leur poser les deux questions (Sur une échelle de un à dix, comment te sens-tu présentement ? Habituellement, tu te situes à combien sur cette échelle de un à dix ?). Des commentaires ou d'autres questions sont formulés par l'enseignante-chercheuse en fonction des réponses. Par exemple, une étudiante ou un étudiant qui mentionne être à deux ou trois alors qu'il est habituellement à sept ou huit indique donc que ça ne va pas très bien dans le moment présent. L'enseignante-chercheuse utilise les techniques de base (reformulation, reflet, focalisation, etc.) afin de lui démontrer une écoute empathique.

Bien qu'il ne soit pas demandé précisément d'identifier et de nommer les émotions associées au nombre, le chiffre indique tout de même un aperçu de l'état affectif de la personne. Nous considérons qu'il est avantageux de procéder de cette façon pour les raisons suivantes :

- Puisque cette activité est réalisée devant tout le groupe, cela permet à la fois de respecter la vie privée tout en favorisant l'établissement d'une relation de confiance avec l'enseignante-chercheuse.
- Cela permet aussi aux autres étudiantes et étudiants d'être à l'écoute de l'état affectif de chacune et chacun de façon respectueuse (présence à autrui et empathie).
- Cette formule permet également de faire le tour de toutes les étudiantes et tous les étudiants de la classe de façon assez rapide (environ 8 à 10 minutes).

4.3.2 *Résultats*

Cette activité a été réalisée à six reprises entre la période du 17 septembre 2018 au 19 novembre 2018. C'est une activité que nous utilisons pour accueillir les étudiantes et

les étudiants au début du cours. Nous procédons toujours de la même manière, c'est-à-dire en nous approchant de chacune et chacun et en posant quelques questions (*comment tu te situes sur une échelle de un à dix. Habituellement tu te situes à combien*).

Quatre questions provenant du questionnaire après expérimentation permettaient d'évaluer l'appréciation par les étudiantes et les étudiants de cette activité.

49 a) *Ces activités m'ont permis d'améliorer ma capacité à reconnaître mes émotions, b) pourquoi ?*

50 a) *Ces activités m'ont permis d'améliorer ma capacité de gestion de mes émotions (contrôle de soi), b) pourquoi ?*

C'est un total de 63,2 % (en accord – plutôt en accord) des étudiantes et des étudiants qui affirment que cette activité a permis d'améliorer leur capacité à identifier leurs émotions contre 36,8 % (plutôt en désaccord – en désaccord) pour qui cela ne l'aurait pas améliorée.

Dans les commentaires de celles et ceux qui confirment que l'activité a été favorable à l'amélioration de la reconnaissance de leurs émotions, il est mentionné que cela leur permettait de prendre un temps d'arrêt pour penser à leurs émotions et mettre des mots sur leur vécu affectif.

P4 - Cela me permet de faire un point sur comment je me sens.

P7 - Je suis une personne qui ne laisse pas passer ses émotions, ces activités m'ont permis de travailler sur ça.

P17 - Je ne m'étais jamais vraiment arrêté pour me demander comment je me sentais, je trouvais utile de le faire.

Pour celles et ceux qui ont répondu que cela ne les avait pas aidés, la majorité des commentaires soulignent qu'ils n'avaient de difficultés dans la reconnaissance de leurs émotions.

Concernant la question vérifiant si l'activité « comment je me sens sur une échelle de un à dix » a permis d'améliorer la gestion de leurs émotions, 57,9 % (en accord – plutôt

en accord) des étudiantes et des étudiants confirment que oui alors que 42,1 % répondent que cela ne l'a pas améliorée.

Il est mentionné dans les commentaires des étudiantes et des étudiants ayant participé à cette activité que le fait de mettre des mots sur leurs émotions permettait d'approfondir davantage et permettait une certaine forme de gestion.

P13 - Parce que le fait de nommer comment je me sentais m'aidait un peu à gérer cette émotion.

P3 - Je pouvais m'exprimer sans me faire juger et ne pas le garder pour moi, éviter un trop plein.

P9 - Car le fait de raconter ta situation te fait réfléchir davantage.

Finalement, les étudiantes et les étudiants pour qui cette activité n'a pas permis d'améliorer la gestion de leurs émotions, les commentaires précisent qu'ils n'éprouvaient pas de difficultés à ce sujet.

P18 - Je suis quelqu'un qui est en mesure de bien gérer mes émotions au quotidien.

P5 - J'ai un bon contrôle de moi par rapport au contrôle de mes émotions.

La figure suivante présente la compilation pour les réponses aux questions 49 a) et 50 a).

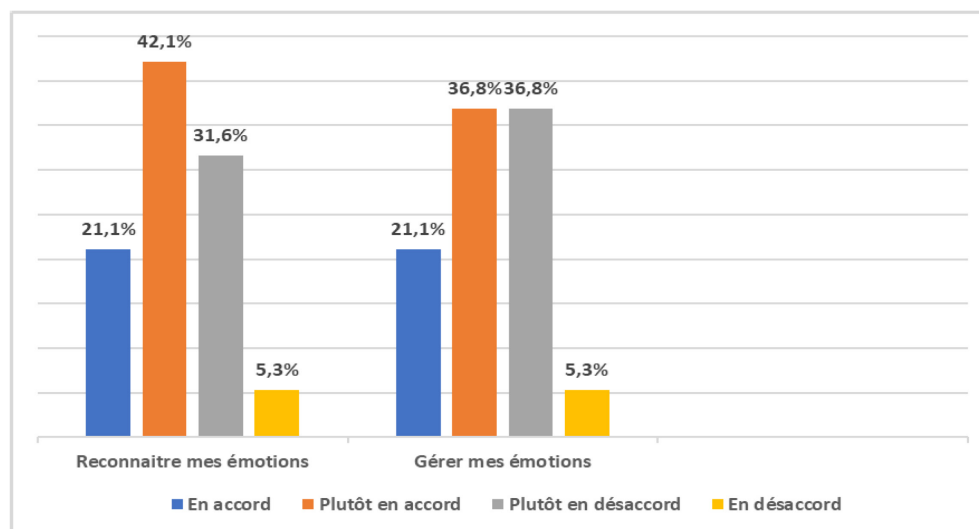


Figure 26 Compilation des réponses en lien avec la reconnaissance et la gestion des émotions de l'activité « Comment je me sens sur une échelle de un à dix »

C'est donc plus de la moitié des étudiants qui confirment que cette activité a été utile pour la reconnaissance et la gestion de leurs émotions.

Cette activité demande peu de préparation et nous semble très efficace pour favoriser les habiletés associées à l'introspection (présence et perception de soi) et à l'autorégulation. Il n'était pas rare, pendant la réalisation de l'activité, que des étudiantes ou des étudiants répondaient ne pas savoir, sur le moment, à combien évaluer leur senti (entre 1 et 10). Ces hésitations représentent, à notre avis, un bon indicateur de l'effort à fournir pour prendre conscience de leurs émotions.

De plus, à quelques reprises, cette activité a donné lieu à une exploration plus en profondeur du vécu de l'étudiante ou de l'étudiant. Toujours avec l'assentiment de celle-ci ou de celui-ci, nous explorons par l'utilisation des techniques de base en relation d'aide (reformulation, reflet, focalisation, etc.), le vécu associé aux émotions exprimées par l'étudiante ou l'étudiant. Ces moments permettaient à tous d'observer, par l'entremise des interactions entre l'enseignante-chercheuse (aidante) et l'étudiante ou l'étudiant (aidé), un exemple réel d'écoute empathique.

4.4 La reconnaissance des émotions – facile ou difficile

Cette activité a eu lieu le 19 octobre 2018 à la suite de la présentation des composantes de l'intelligence émotionnelle.

4.4.1 Déroulement

L'activité se déroule en 3 étapes :

- Un questionnaire présentant 12 émotions est remis aux étudiantes et aux étudiants. À partir d'une échelle de Likert à cinq points, ils doivent répondre à quatre questions permettant de déterminer leur capacité à reconnaître et communiquer chacune de ces émotions. La figure suivante présente un extrait de ce questionnaire.

		Pas du tout	Très difficilement	Difficilement	Facilement	Très facilement
COÛLÈRE	Je reconnais la présence en moi de cette émotion.	0	1	2	3	4
	J'exprime cette émotion.	0	1	2	3	4
	Quand une personne manifeste cette émotion, je sais la reconnaître.	0	1	2	3	4
	Quand une personne me manifeste cette émotion, j'écoute.	0	1	2	3	4
TENDRESSE	Je reconnais la présence en moi de cette émotion.	0	1	2	3	4
	J'exprime cette émotion.	0	1	2	3	4
	Quand une personne manifeste cette émotion, je sais la reconnaître.	0	1	2	3	4
	Quand une personne me manifeste cette émotion, j'écoute.	0	1	2	3	4

Figure 27 Extrait du questionnaire sur les émotions - Tiré de Chalifour, J. (1993).
Enseigner la relation d'aide. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur, p.179-181.

- Les étudiantes et les étudiants se regroupent aléatoirement en équipe de deux ou trois afin de partager ensemble leurs résultats.
- À partir des résultats obtenus par ce questionnaire, ils doivent présenter les émotions les plus faciles et les plus difficiles à reconnaître et exprimer et comment faire pour améliorer leur capacité à reconnaître et exprimer ces émotions. Une dernière question permettait finalement de vérifier si l'échange en classe (étape 2) avec les collègues avait été utile. Cette dernière partie est réalisée en dehors des heures de cours. Nous avons ajouté une section dans le journal de bord sur les émotions déjà prévu en devoir. Nous avons clairement identifié cette section comme faisant partie des activités liées à ce projet de recherche et aucun point n'est alloué pour cette partie du devoir.

Habiletés émotionnelles travaillées

INTELLIGENCE INTRAPERSONNELLE	INTELLIGENCE INTERPERSONNELLE
CONSCIENCE DE SOI	PERCEPTION D'AUTRUI
<input checked="" type="checkbox"/> Présence à soi	<input checked="" type="checkbox"/> Présence à autrui
<input checked="" type="checkbox"/> Perception de soi	<input checked="" type="checkbox"/> Empathie
<input type="checkbox"/> Bien-être	<input checked="" type="checkbox"/> Vision positive d'autrui
<input checked="" type="checkbox"/> Élan	RELATION AVEC AUTRUI
GESTION ÉMOTIVE DE SOI	<input type="checkbox"/> Altruisme équilibré
<input type="checkbox"/> Volonté et détermination	<input type="checkbox"/> Autonomie équilibrée
<input checked="" type="checkbox"/> Autorégulation ou maîtrise de soi	<input type="checkbox"/> Assertivité
<input checked="" type="checkbox"/> Optimisme	<input type="checkbox"/> Résolution des conflits

Inspiré de Chbat (2008). *L'intelligence émotionnelle au service de l'apprentissage*. Rapport de recherche
 PAREA Collège André-Grasset, Montréal, p.79

Cette activité exige de prendre conscience de ce qui est facile ou difficile en ce qui a trait à la reconnaissance et à l'expression des émotions (présence à soi et perception de soi). Les étudiantes et les étudiants doivent également déterminer des moyens d'améliorer leur capacité à reconnaître et identifier les émotions (élan, autorégulation et optimisme). De plus, le partage avec des collègues de classe fait appel à l'intelligence interpersonnelle (présence à autrui, empathie et vision positive d'autrui).

4.4.2 Résultats

Lors de l'étape 2 (échanges en sous-groupe), nous avons visité chaque équipe afin de répondre aux questions et discuter avec chacune et chacun des résultats obtenus. Par la suite, nous avons échangé avec tout le groupe sur certaines émotions plus difficiles à identifier.

Dans la partie du journal de bord traitant de cette activité (étape 3), nous avons demandé aux étudiantes et aux étudiants de se prononcer sur l'utilité de cette activité. La question se lisait comme suit : *tu as échangé avec tes collègues de classe sur les émotions plus difficiles à reconnaître chez toi et chez les autres. Est-ce que tu juges que cette activité a été utile pour toi ?* C'est 16 des 17 étudiantes et étudiants qui ont répondu que cette activité avait été utile (94,1 %).

Dans les commentaires ajoutés pour appuyer leurs positions, il est mentionné pour certaines et certains que cette activité permet de prendre conscience des différences d'une personne à l'autre et de normaliser les difficultés à identifier certaines émotions. D'autres précisent que cela leur a permis de mieux comprendre certaines émotions.

P3- Cela m'a fait réaliser que certaines émotions sont plus difficiles à exprimer.

P5 - Cette activité m'a permis de voir que tous les gens sont différents concernant le fait de reconnaître et exprimer ses propres émotions.

P11 - Cela m'a permis de constater que je n'étais pas la seule qui vivait avec cette difficulté et qu'il était normal d'avoir des points forts et des aspects à travailler, car personne n'est 100 % à l'aise avec toutes les émotions.

P16 - C'est plaisant de voir et d'échanger les points de vue entre nous. J'aimais voir de la manière dont les autres voyaient les choses, ce qui m'a amené parfois à réfléchir si je savais reconnaître de la même manière les mêmes émotions que mes coéquipiers.

Nous estimons que l'efficacité et la pertinence de cette activité reposent en grande partie sur l'étape 2 qui consistait à échanger en sous-groupe sur leur résultat. Pendant la réalisation de l'activité, nous avons observé que toutes les étudiantes et tous les étudiants, sans exception, partageaient leurs réponses, se questionnant entre eux et cherchant à mieux comprendre pourquoi certaines émotions étaient faciles à reconnaître chez soi, mais plus difficiles à reconnaître chez l'autre personne. Ils prenaient en même temps conscience des indices associés au langage non verbal si précieux à la reconnaissance de certaines émotions chez l'autre personne.

4.5 Questionnaire sur l'intelligence émotionnelle

C'est à l'intérieur du journal de bord sur les émotions (devoir prévu dans le cadre du cours *Relation d'aide*) que nous avons demandé aux étudiantes et aux étudiants de remplir le test sur l'intelligence émotionnelle. Il était clairement identifié qu'il s'agissait d'une activité faisant partie de ce projet de recherche et aucune note n'était allouée pour ce test.

4.5.1 Déroulement

Ce questionnaire présente 35 énoncés concernant les différentes facettes de l'intelligence émotionnelle (Annexe Q). Sur une échelle de un à cinq (1 : pas vrai ou très rarement vrai ; 2 : rarement vrai ; 3 : parfois vrai ; 4 : souvent vrai ; 5 : très souvent vrai ou vrai), l'étudiante ou l'étudiant doit choisir la réponse qui lui correspond le mieux. En plus du score total permettant de mesurer le niveau de développement de l'intelligence

émotionnelle, ce test permet de connaître les points forts et les points faibles pour les dimensions spécifiques de l'intelligence émotionnelle.

Bien qu'il ne soit pas validé selon les normes scientifiques reconnues (Gamble et Gamble, 2016), ce questionnaire est disponible sur le site du centre étudiant de soutien à la réussite de l'Université de Montréal et permet tout de même d'avoir un bon aperçu du niveau de développement de l'intelligence émotionnelle de la personne.

Habiletés émotionnelles travaillées

INTELLIGENCE INTRAPERSONNELLE	INTELLIGENCE INTERPERSONNELLE
CONSCIENCE DE SOI <input checked="" type="checkbox"/> Présence à soi <input checked="" type="checkbox"/> Perception de soi <input type="checkbox"/> Bien-être <input type="checkbox"/> Élan	PERCEPTION D'AUTRUI <input type="checkbox"/> Présence à autrui <input type="checkbox"/> Empathie <input type="checkbox"/> Vision positive d'autrui
GESTION ÉMOTIVE DE SOI <input type="checkbox"/> Volonté et détermination <input type="checkbox"/> Autorégulation ou maîtrise de soi <input type="checkbox"/> Optimisme	RELATION AVEC AUTRUI <input type="checkbox"/> Altruisme équilibré <input type="checkbox"/> Autonomie équilibrée <input type="checkbox"/> Assertivité <input type="checkbox"/> Résolution des conflits

Inspiré de Chbat (2008). *L'intelligence émotionnelle au service de l'apprentissage*. Rapport de recherche PAREA Collège André-Grasset, Montréal, p.79

Ce questionnaire permet de travailler la conscience de soi (présence à soi et perception de soi) dans la sphère de l'intelligence intrapersonnelle.

4.5.2 Résultats

Sur les 15 étudiantes et étudiants nous ayant remis les résultats de leur test sur l'intelligence émotionnelle, 10 étudiantes et étudiants ont un score élevé (entre 130 et 142) et 5 étudiantes et étudiants ont un score moyen (entre 115 et 123).

Nous avons compilé les résultats des étudiantes et des étudiants pour chacune des dimensions à partir de l'interprétation des résultats proposés dans le questionnaire tiré du volume de Gamble et Gamble (2016). On mentionne qu'un score entre 5 et 10 pour représente un résultat « faible ». Lorsque le score se situe entre 10 et 20, on qualifie le

résultat de « moyen » et un score entre 20 et 25 signifie un résultat « élevé. » La figure suivante présente les résultats des étudiantes et des étudiants pour chaque dimension de l'intelligence émotionnelle.

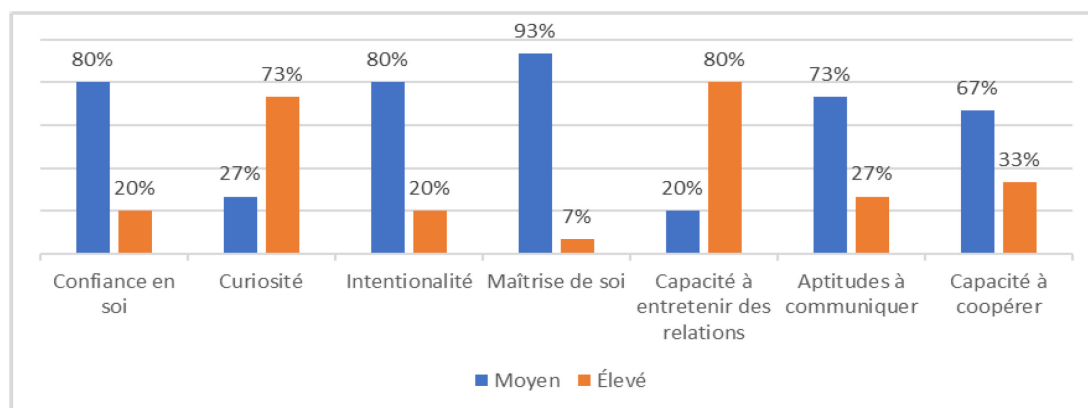


Figure 28 Compilation des résultats des étudiantes et des étudiants pour chaque dimension du test sur l'intelligence émotionnelle.

On peut tout d'abord constater qu'aucun résultat ne se situe en deçà de 10 (niveau faible). De plus, pour cinq des sept dimensions, c'est plus de 70 % des étudiantes et des étudiants qui se situent à un score de niveau moyen (confiance en soi, intentionnalité, maîtrise de soi, aptitudes à communiquer et capacité à coopérer). D'autre part, deux dimensions se retrouvent à un niveau élevé pour plus de 70 % des étudiantes et des étudiants (curiosité et capacité à entretenir des relations).

Ces résultats nous indiquent que de façon globale, les étudiantes et les étudiants ne semblent pas présenter de lacunes majeures du point de vue de l'intelligence émotionnelle. De fait, deux dimensions obtiennent des scores plus élevés pour plusieurs étudiantes et étudiants : Curiosité (11 sur 15 étudiantes et étudiants) et capacité à entretenir des relations (12 sur 15 étudiantes et étudiants).

Par ailleurs, c'est dans la dimension confiance en soi qu'on retrouve le plus d'étudiantes et d'étudiants ayant répondu par une cote 2 (rarement vrai) ou 1 (pas vrai ou très rarement vrai). Ainsi, 6 sur 15 étudiantes et étudiants ont inscrit 2 ou 1 à l'énoncé *j'ai une impression plutôt positive de moi-même*. Pour l'énoncé *je suis sûr(e) de moi dans la plupart des situations*, c'est 4 étudiantes et étudiants qui ont choisi la cote 2.

D'autre part, l'examen plus détaillé du profil de chaque étudiante et de chaque étudiant laisse place à une lecture un peu plus nuancée. Par exemple, nous observons que la cote 2 (rarement vrai) se retrouve dans plusieurs dimensions du profil d'une même étudiante ou d'un même étudiant et est également souvent concentrée dans trois ou quatre dimensions (confiance en soi, maîtrise de soi et aptitudes à communiquer). Ces précisions nous amènent à constater que pour plusieurs étudiantes et étudiants, certaines dimensions de l'intelligence émotionnelle obtiennent des scores assez élevés (curiosité et capacité à entretenir des relations) et augmentent ainsi le score total qui permet de situer l'étudiante ou l'étudiant dans un profil de score moyen (entre 115 et 123). Mais, dans les faits, plusieurs énoncés (entre six et huit) présentent des cotations 2 et 1, ce qui situe l'étudiante ou l'étudiant à un résultat plus faible pour certaines dimensions de l'intelligence émotionnelle.

4.6 Identification des émotions à partir d'une vidéo

Avec l'autorisation des anciennes étudiantes et des anciens étudiants du cours *Relation d'aide*, nous utilisons en classe des séquences vidéo extraites des évaluations filmées réalisées par les années passées. Cette activité permet aux étudiantes et aux étudiants d'observer concrètement comment se déroule un entretien de relation d'aide et leur permet également de se pratiquer à identifier les émotions. Nous utilisons le logiciel *Windows média player* afin d'extraire les séquences vidéo de l'entrevue auxquelles nous ajoutons des questions et des commentaires qui apparaîtront pendant le visionnement.

4.6.1 Déroulement

Nous débutons cette activité par une mise en garde concernant les performances que nous visionnerons dans les extraits vidéos. Il s'agit d'étudiantes et d'étudiants en apprentissage qui ont généreusement accepté de nous permettre de les voir en action. Nous avisons le groupe qu'aucun commentaire irrespectueux ne sera toléré. Nous précisons ensuite que l'objectif principal consiste à se pratiquer à identifier les émotions et à échanger sur notre compréhension de ce qui est vécu par l'étudiante ou l'étudiant jouant le rôle de

l'aidé et sur les techniques de relation d'aide qui sont utilisées ou qui pourraient être utilisées par l'étudiante ou l'étudiant jouant le rôle de l'aidant. Nous terminons l'activité en demandant aux étudiantes et aux étudiants de nous donner leur appréciation de cette activité.

Habiletés émotionnelles travaillées

INTELLIGENCE INTRAPERSONNELLE	INTELLIGENCE INTERPERSONNELLE
CONSCIENCE DE SOI	PERCEPTION D'AUTRUI
<input type="checkbox"/> Présence à soi	<input checked="" type="checkbox"/> Présence à autrui
<input type="checkbox"/> Perception de soi	<input checked="" type="checkbox"/> Empathie
<input type="checkbox"/> Bien-être	<input checked="" type="checkbox"/> Vision positive d'autrui
<input type="checkbox"/> Élan	
GESTION ÉMOTIVE DE SOI	RELATION AVEC AUTRUI
<input type="checkbox"/> Volonté et détermination	<input checked="" type="checkbox"/> Altruisme équilibré
<input type="checkbox"/> Autorégulation ou maîtrise de soi	<input type="checkbox"/> Autonomie équilibrée
<input type="checkbox"/> Optimisme	<input type="checkbox"/> Assertivité
	<input type="checkbox"/> Résolution des conflits

Inspiré de Chbat (2008). *L'intelligence émotionnelle au service de l'apprentissage*. Rapport de recherche PAREA Collège André-Grasset, Montréal, p.79

Ce sont les habiletés émotionnelles de l'intelligence interpersonnelle qui sont travaillées dans cette activité. Les étudiantes et les étudiants tentent de saisir le sens de ce qui est vécu par l'aidé (présence à autrui et empathie). La vision positive d'autrui est également mise de l'avant lorsque nous échangeons sur les bons coups de l'aidant. Par ailleurs, les hypothèses quant aux interventions possibles sont formulées avec un grand respect (altruisme équilibré).

4.6.2 Résultats

Cette activité a eu lieu le 22 octobre 2018. Lorsque des questions ou des commentaires apparaissent pendant le visionnement des séquences vidéos, nous arrêtons le visionnement pour permettre aux étudiantes et aux étudiants de répondre à la question et d'échanger sur ce qu'ils viennent d'observer. Nous alimentons les échanges par des commentaires et des questions d'approfondissement. Plusieurs étudiantes et étudiants nous questionnent afin de mieux comprendre ce qu'on peut faire en pareille circonstance alors que d'autres émettent des hypothèses d'intervention en lien avec ce qui est vécu par l'aidé. Vers la fin de l'activité, une étudiante raconte une anecdote vécue la semaine précédente

alors qu'elle était en stage. Elle nous partage les interventions de relation d'aide qu'elle a effectuées et se questionne sur ce qu'elle aurait pu faire autrement. Nous laissons le groupe lui proposer des pistes d'intervention et ajoutons par la suite des explications complémentaires. Les commentaires des étudiantes et des étudiants sont unanimes quant à la pertinence de cette activité.

Dans le questionnaire qui a été rempli à la toute fin de l'expérimentation, nous avons demandé aux étudiantes et aux étudiants d'identifier les activités réalisées à l'intérieur du cours de relation d'aide qui les avaient aidés à développer leur capacité d'écoute empathique. Quatre étudiantes et étudiants ont cité cette activité sur l'identification des émotions à partir de séquences vidéo.

Finalement, à la toute fin du questionnaire après l'expérimentation, nous avons demandé aux étudiantes et aux étudiants ce qui les avait aidé le plus à développer une meilleure écoute empathique et quelles seraient les autres activités qui pourraient les aider à améliorer cette écoute empathique. Le tableau suivant présente la compilation des réponses à ces deux questions.

Tableau 22
Compilation des réponses aux questions 54 et 55 du questionnaire après l'expérimentation des activités.

54 - Ce qui m'a aidé le plus à développer une meilleure écoute empathique, c'est...		55 - Les autres activités qui pourraient m'aider à améliorer mon écoute empathique, sont..	
- Les pratiques	9	- Les pratiques	8
- La compréhension et l'utilisation des techniques	4	- Les mises en situation – simulation d'entretien	3
- La méditation – les respirations	2	- Des activités de détente - méditation	3
- Analyser davantage les émotions	1	- Je ne sais pas	3
- Ma concentration	1	- Voir des vidéos	1
- Le lâcher-prise	1	- Les activités/exercices faits en classe	1
- les textes en devoir et les explications du professeur	1		

On remarque que les pratiques arrivent en première place aux deux questions. C'est 47,4 % du total des réponses à la question 54 et 42,1 % à la question 55. La possibilité de

se pratiquer à écouter en contexte le plus réel possible est également ce qui est identifié par plusieurs enseignantes et enseignants en TÉS du réseau collégial que nous avons sondés en amont de cette recherche (voir section 2.2. du premier chapitre).

Ces résultats viennent confirmer, par la voix des étudiantes et des étudiants, toute l'importance des pratiques que nous souhaitons en situation la plus authentique possible pour le développement de l'écoute empathique. Nous constatons également que les activités associées à la méditation pleine conscience sont perçues par certaines et certains comme ayant facilité la propension à l'écoute empathique ou qu'elles sont également perçues comme un moyen qui pourrait aider à l'améliorer. Bien qu'il soit difficile de mesurer objectivement l'impact réel des activités de méditation pleine conscience qui ont été réalisées, nous considérons ces résultats comme étant un signe tangible et favorable à l'utilisation de telles activités pour favoriser le développement de l'écoute empathique.

5. CONCLUSION

5.1 Synthèse de la recherche

Cet essai est issu d'un désir de mieux comprendre le concept de l'écoute empathique afin d'outiller les futurs éducatrices et éducateurs spécialisés que nous accompagnons dans leur formation. C'est par l'expérimentation d'activités d'apprentissage innovantes regroupées autour des thèmes de l'intelligence émotionnelle et de la méditation pleine conscience que nous avons mené cette recherche de type interprétatif utilisant une méthode mixte de collecte de données. Le choix de ces deux thèmes se fonde sur les difficultés que nous avons observées chez les étudiantes et les étudiants:

- Une qualité de présence et une maîtrise de l'attention permettant d'être attentif au récit de l'aidé ;
- La reconnaissance de leurs propres émotions et de celles d'autrui ;
- La manifestation de comportements anxieux.

Le premier objectif consistait à expérimenter des activités d'apprentissage innovantes pour le développement de l'écoute empathique auprès d'étudiantes et d'étudiants du cours *Relation d'aide*. C'est un peu plus d'une dizaine d'activités d'apprentissage innovantes qui ont été expérimentées à l'intérieur du cours *Relation d'aide*, dont certaines ont été réalisées à plus d'une reprise. Le thème de la méditation pleine conscience a principalement donné lieu à des activités de respiration dirigée alors que le thème de l'intelligence émotionnelle a permis de pratiquer la reconnaissance et la gestion des émotions.

Les activités liées à la méditation pleine conscience qui ont été réalisées ont permis à ce groupe d'étudiantes et d'étudiants d'expérimenter des activités assez inusitées. Ces activités visaient le développement d'une plus grande maîtrise de l'attention sur le moment présent (Van Hecke, 2015) et une diminution des manifestations d'anxiété (Kabat-Zinn, 2009). Bien que certaines et certains avaient déjà quelques connaissances de ce type de méditation, c'était une première pour la très grande majorité.

L'expérimentation du moment de la respiration – outil de recentrement juste avant la réalisation de l'évaluation écrite des techniques de base a donné lieu à une augmentation de la moyenne obtenue par les étudiantes et les étudiants (85%) comparativement à la moyenne des années comprises entre 2014 et 2017 (entre 76% et 81%). La médiane affiche également une augmentation (88%) comparativement à des médianes qui varient entre

76 % à 84 % pour les années précédentes de référence (2014 à 2017). C'est avec une certaine prudence que nous émettons l'hypothèse d'un rapprochement possible entre cette activité de respiration dirigée (moment de la respiration – outil de recentrement) et l'augmentation de la moyenne et de la médiane obtenues par les étudiantes et les étudiants. Cette hypothèse s'appuie sur le fait que près de la moitié des étudiantes et des étudiants ont attesté que l'activité les avait aidés à diminuer leur anxiété et que 53 % ont confirmé que cette activité de respiration les avait aidées à se concentrer sur les questions de l'évaluation.

D'autre part, bien que les activités associées à la méditation pleine conscience semblent avoir été appréciées par les étudiantes et les étudiants, nous croyons qu'il n'y a pas eu suffisamment de temps consacré à ces activités pour qu'il puisse y avoir eu un effet

réel sur la capacité d'attention-concentration dans l'instant présent et sur l'amélioration de la capacité d'écoute empathique.

En ce qui concerne les activités favorisant le développement de l'intelligence émotionnelle, nous sommes en mesure d'affirmer qu'elles ont effectivement permis aux étudiantes et aux étudiants une amélioration de la reconnaissance de leurs propres émotions et de celles des autres. Nous avons été en mesure d'observer à maintes reprises l'investissement des étudiantes et des étudiants dans les échanges entre eux et avec l'enseignante-chercheuse lors de la réalisation de ces différentes activités. Cette affirmation est également soutenue par les résultats du questionnaire après l'expérimentation. C'est entre 58 % à 84 % des étudiantes et des étudiants qui confirment que les activités associées à l'identification des émotions (particulièrement l'activité *la boîte à soucis* et l'activité *comment je me sens sur une échelle de un à dix*) ont favorisé la reconnaissance de leurs propres émotions et de celles des autres.

Le deuxième objectif consistait à recueillir l'appréciation des étudiantes et des étudiants en ce qui concerne les activités d'apprentissage innovantes pour le développement de l'écoute empathique qui ont été expérimentées dans le cours *Relation d'aide*. Le journal de bord des étudiantes et des étudiants, le questionnaire après l'expérimentation des activités et les échanges en classe sont les outils ayant été utilisés pour la cueillette de données.

Il y a 83 % des étudiantes et des étudiants qui ont trouvé intéressantes les activités reliées à la méditation pleine conscience, 58 % pensent que cela a permis de diminuer leur anxiété, 53 % sont d'avis que ces activités ont favorisé le développement d'une meilleure attention-concentration et 47 % estiment que cela a également amélioré leur capacité d'écoute empathique.

En ce qui concerne les activités reliées au développement de l'intelligence émotionnelle, 74 % affirment que cela les a aidés à mieux reconnaître leurs propres émotions, 58 % confirment que ces activités ont également permis une meilleure gestion

de leurs émotions et 84 % des étudiantes et des étudiants sont d'avis que ces activités ont favorisé la reconnaissance des émotions chez une autre personne.

Nous considérons que cet objectif est atteint de façon très satisfaisante. Les outils utilisés pour recueillir l'appréciation des étudiantes et des étudiants étaient variés et s'échelonnaient à plusieurs moments différents. En outre, pour plusieurs activités, un bref questionnaire écrit permettait de recueillir les commentaires immédiatement après l'activité.

Qui plus est, nous constatons qu'une bonne majorité d'étudiantes et d'étudiants ont apprécié les activités de méditation pleine conscience et que la moitié du groupe considère qu'elles ont eu un impact favorable sur leur anxiété, sur leur capacité d'attention-concentration et sur leur capacité d'écoute empathique.

De plus, l'appréciation positive des étudiantes et des étudiants quant aux activités associées au développement de l'intelligence émotionnelle ne peut que nous permettre de considérer cet objectif comme étant une « mission accomplie ».

Finalement, le dernier objectif que nous avons déterminé consistait à évaluer la démonstration des attitudes et des comportements associés à l'écoute empathique chez des étudiantes et des étudiants inscrits au cours *Relation d'aide* à l'aide d'une grille d'évaluation.

Les grilles d'analyse du verbatim des entrevues de relation d'aide ont été utilisées pour compléter les grilles d'évaluation à échelles descriptives de type analytique de l'écoute empathique. Cet exercice a été réalisé à trois reprises : au tout début de la session pour établir le niveau de base, au milieu de l'expérimentation, c'est-à-dire à la septième semaine de cours et à la toute fin de l'expérimentation. Au total, c'est 39 % des étudiants et des étudiantes qui ont amélioré leur capacité d'écoute empathique de plus de 20 % entre la première et la dernière mesure effectuée à l'aide de la grille à échelles descriptives de type analytique de l'écoute empathique. Il y a 39 % qui ont également obtenu une

amélioration qui varie entre 10 et 20 % et 22 % ont amélioré leur écoute empathique de moins de 10 %.

Est-ce que ces résultats nous indiquent une amélioration significative de l'écoute empathique chez les étudiantes et les étudiants ? La réponse est oui, sans hésitation. La grille d'évaluation de l'écoute empathique à échelles descriptives de type analytique que nous avons utilisée comprend au total 36 énoncés répartis dans 3 catégories (attitudes – techniques – comportements non verbaux). Cette grille est utilisée à partir des résultats de la grille d'analyse du verbatim des entrevues de relation d'aide qui permet d'évaluer chaque intervention de l'étudiante ou de l'étudiant. Ce processus en deux temps assure beaucoup plus de justesse et de rigueur à l'exercice et surtout, une plus grande objectivité que ce qui était utilisé auparavant pour évaluer l'écoute empathique (grille inspirée de Auger, 2005). Cette rigueur dans l'analyse de la capacité d'écoute empathique nous permet de considérer que les résultats obtenus sont fiables, valides et significatifs.

Est-ce que les résultats dans l'amélioration de la capacité d'écoute empathique des étudiantes et des étudiants que nous observons au terme de ce processus se démarquent davantage que ceux d'une cohorte n'ayant pas été exposée aux activités innovantes de ce projet de recherche? Il nous semble impossible de pouvoir affirmer hors de tout doute que l'amélioration de la capacité d'écoute empathique observée est uniquement le produit des activités innovantes de cette recherche. Il faut comprendre que, outre les activités d'apprentissage réalisées pour cette recherche, plusieurs activités de ce cours concernent le développement de l'écoute empathique. Cette comparaison aurait été possible si nous avions eu un groupe témoin qui n'aurait pas participé aux activités d'apprentissage innovantes de ce projet de recherche et pour qui nous aurions utilisé la même démarche d'évaluation à l'aide de la grille d'évaluation à échelle descriptive de type analytique développée pour ce projet de recherche.

Sous cette réserve, nous souhaitons toutefois mentionner une différence marquée observée lors de l'analyse de la dernière mesure effectuée à l'aide de la grille d'évaluation à échelles descriptives : l'utilisation plus régulière et constante de la reformulation et du reflet. Au total, 12 des 20 étudiantes et étudiants ont utilisé la reformulation à plus de 8

reprises lors de l'entrevue de relation d'aide filmée d'une durée moyenne de 17 minutes. Cela signifie que l'étudiante ou l'étudiant a reformulé les propos de l'aidé toutes les 2 minutes ou moins. Concernant l'utilisation du reflet, c'est 8 sur 20 étudiantes et étudiants qui ont tenté d'identifier les émotions par l'utilisation du reflet à au moins 4 reprises. De plus, 8 sur 20 étudiantes et étudiants ont été en mesure d'identifier des émotions sous-jacentes associées au vécu de l'aidé. Dans la grille d'évaluation de l'écoute empathique, l'énoncé *Exprime les sentiments sous-jacents manifestés par l'aidé* est classé comme étant de niveau intermédiaire. C'est donc dire que ces étudiantes et ces étudiants ont manifesté une écoute empathique efficace

5.2 Les limites de la recherche

La première limite que nous soulignons réfère au phénomène de désirabilité sociale (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Bien que nous ayons mentionné à plusieurs reprises l'importance de répondre en toute franchise aux questionnaires avant et après l'expérimentation ainsi qu'aux questionnaires utilisés pour le journal de bord, il est possible que certaines étudiantes ou certains étudiants aient répondu « pour plaire à l'enseignante ». Cette éventualité pourrait donc avoir influencé les résultats obtenus.

Une autre limite importante concerne les variables étrangères. Il s'agit de « variables qui n'ont pas été choisies et qui risquent d'influer sur les résultats d'une étude » (Fortin et Gagnon, 2016, p.171). Cette expérimentation se déroule à l'intérieur du cours *Relation d'aide*. C'est donc dire qu'une très grande partie du contenu concerne le développement de l'écoute empathique. Il apparaît donc impossible d'affirmer que le développement de l'écoute empathique des étudiantes et des étudiants que nous avons mesuré est attribuable aux activités d'apprentissage innovantes associées à l'intelligence émotionnelle et à la méditation pleine conscience qui ont été expérimentées dans cette recherche.

Nous souhaitons également soulever le biais expérimental lié aux attentes de l'expérimentateur qui se produit lorsque la chercheuse ou le chercheur oriente, de façon consciente ou non, les réponses des sujets vers les hypothèses qu'elle ou qu'il souhaite

confirmer (Fortin et Gagnon, 2016). Bien que nous ayons tenté d'évaluer avec rigueur et constance les entrevues de relation d'aide à partir de la grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique de l'écoute empathique, il n'est pas impossible que la connaissance préalable que nous avions des étudiantes et des étudiants ait parfois influencé notre façon de les évaluer.

Ce constat nous amène à souligner qu'il aurait été bénéfique de faire appel à d'autres personnes pour vérifier les résultats obtenus avec la grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique de l'écoute empathique (critère de confirmabilité). Cette démarche aurait permis de « s'assurer que les résultats reflètent bien les données et non le point de vue du chercheur » (Fortin et Gagnon, 2016, p.378).

Néanmoins, pour pallier ce biais lié aux attentes de l'expérimentateur, nous avons révisé à deux reprises toutes les grilles d'évaluation de l'écoute empathique pour toutes les étudiantes et tous les étudiants. De plus, une numérotation remplaçait le nom des étudiantes et des étudiants dans la grille d'évaluation de l'écoute empathique.

Enfin, au tout début de cette aventure, nous avons longuement hésité sur la formule à privilégier entre réaliser l'expérimentation pendant les heures de classe du cours *Relation d'aide* ou à d'autres moments en créant un groupe de discussion focalisé composé d'étudiantes et d'étudiants inscrits au cours *Relation d'aide*. La formule retenue (expérimentation à l'intérieur des heures du cours) comportait des avantages certains pour la planification de l'horaire et pour l'assiduité de la population cible. Toutefois, cette formule contenait également son lot d'inconvénients. La première difficulté concernait l'insertion des activités innovantes prévues à l'intérieur d'une planification d'activités d'apprentissage et d'enseignement déjà passablement saturée. Il nous a fallu faire des choix et des concessions pour arriver à combiner les deux. C'est d'ailleurs ce qui nous a amenée à diminuer la durée des pratiques de la méditation pleine conscience et le nombre d'activités associées à ce thème. Nous avons également négligé d'estimer l'effet du biais de désirabilité sociale. Malgré les nombreux rappels concernant l'importance de répondre aux questions des journaux de bord avec transparence, un doute subsiste quant à la

possibilité que certaines étudiantes ou certains étudiants aient craint qu'un jugement défavorable à l'une des activités de l'expérimentation puisse avoir un effet indésirable sur leur note, même si aucune de ces activités n'était notée.

L'autre élément que nous n'avions pas considéré, c'est la présence des variables étrangères inévitablement présentes dans la mesure où le thème de cette recherche (le développement de l'écoute empathique) constitue également un élément crucial du cours *Relation d'aide*. Expérimenter des activités innovantes pour le développement de l'écoute empathique constituait une excellente décision et nous n'hésiterions aucunement à refaire ce choix. Mais, pour réaliser ces activités à l'intérieur du cours *Relation d'aide*, il nous faudrait réfléchir à des options pour éviter ou contourner l'impact des variables étrangères.

5.3 Les retombées et les suites

Que ce soit dans le cadre d'une autre recherche ou même dans l'optique d'une utilisation à l'intérieur d'un cours, la grille d'évaluation à échelles descriptives de type analytique de l'écoute empathique que nous avons construite nous semble un outil qui pourrait facilement être utilisé par d'autres enseignantes et d'autres enseignants. Elle fera d'ailleurs dorénavant partie des outils d'évaluation que nous utiliserons à l'intérieur du cours *Relation d'aide*. L'élaboration de cette grille d'évaluation a nécessité une somme importante de temps et d'énergie pour en faire un outil qui nous semble relativement facile à utiliser. Elle est constituée d'énoncés mesurables et observables qui plus est, proviennent essentiellement de volumes dont les auteurs sont reconnus dans le domaine de la relation d'aide (Beaudry et Trottier, 2018 ; Hétu, 2014 ; Tremblay, 2015 ; Riess et Kraft-Todd, 2014).

Nous croyons également que les activités innovantes qui ont été réalisées sur le thème de l'intelligence émotionnelle et de la médiation pleine conscience sont des avenues fort intéressantes à exploiter dans le cadre d'un cours.

Les activités associées au développement de l'intelligence émotionnelle qui ont été expérimentées nécessitent peu de préparation, font appel à une participation active des étudiantes et des étudiants et permettent d'agir de façon simultanée sur plusieurs de ses dimensions (intelligence intrapersonnelle et interpersonnelle).

Quant aux activités sous le thème de la méditation pleine conscience, bien qu'elles aient été sous-exploitées dans notre programmation d'activités, elles disposent d'un potentiel fort intéressant pour le développement de l'attention-concentration et pour la gestion de l'anxiété.

Le problème que nous avons soulevé au départ quant à la difficulté d'adopter une écoute empathique adéquate ciblait des difficultés associées à la reconnaissance des émotions et à la capacité de se centrer sur l'instant présent (attention-concentration). Nous avons également souligné que l'anxiété jouait un rôle déterminant dans les trajectoires d'adaptation scolaire, sociale et émotionnelle (Larose, Duchesne et al., 2018). Dans les journaux de bord des étudiantes et des étudiants et dans le questionnaire après expérimentation, plusieurs réponses mentionnaient que certaines activités avaient eu pour effet de diminuer l'anxiété qu'ils vivaient. Bien que notre recherche ne visait pas directement à agir sur l'anxiété des étudiantes et des étudiants, ce constat nous amène à penser qu'il s'agit d'une piste qui pourrait faire l'objet d'une nouvelle recherche. Lors de la compilation des résultats des différents outils de cueillette de données, une question émergeait incessamment : quelle est l'incidence réelle de l'anxiété au regard des difficultés rencontrées liées au développement de l'écoute empathique ? Nous avons parfois l'impression que ce facteur avait une ascendance plus marquée et plus généralisée que les autres facteurs que nous avons ciblés (attention-concentration au moment présent et reconnaissance des émotions).

Nous sommes extrêmement fière et très satisfaite de la réalisation de cette expérimentation et de la création de la grille d'évaluation de l'écoute empathique. Ces sentiments, nous les partageons avec la cohorte étudiante ayant participé à ce projet, avec Chantale, notre directrice d'essai et avec les enseignantes et les enseignants de notre

département et des départements en TÉS du réseau collégial qui ont généreusement pris le temps de répondre à notre sondage.

Nous osons croire que cette contribution sera utile à la communauté scientifique et qu'elle servira de point d'ancrage ou d'inspiration pour d'autres chercheuses et chercheurs. Nous nous sommes d'ailleurs engagée à partager les résultats de cet essai à tous les enseignantes et à tous les enseignants ayant participé au sondage en ligne présenté au deuxième chapitre. En souhaitant que cette démarche les incite à réutiliser les outils qui y sont présentés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Auger, L. (2005). *Communication et épanouissement personnel*. Montréal : Éditions de l'Homme.
- Institut de Formation à l'Approche Centrée sur la Personne selon Carl Rogers. (s.d.). ACF, France. Site accessible à l'adresse <<https://www.acpfrance.fr/qui-est-carl-rogers/>>.
- Beauchamp, M. (2013). *L'enseignement et l'évaluation des attitudes dans le programme collégial Techniques de travail social*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Beaudoin, J. (2013). *Les savoir-être signifiants à la profession d'éducatrice et d'éducateur spécialisé dans la région de la Montérégie*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Beaudry, M., Trottier, G. (2018). *Les habiletés d'intervention en relation d'aide – Guide d'apprentissage*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Belleau, J. (2001). Les formes d'intelligence de Gardner. Cégep Lévis-Lauzon, Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://c1l.qc.ca/Publications/Intelligences%20multiples.pdf>>
- Cégep de Baie-Comeau (2015a). *Procédures du comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains*.
- Cégep de Baie-Comeau (2015b). *Politique sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*.
- Chalifour, J. (1993). *Enseigner la relation d'aide*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur, p.179-181.
- Chbat, J. (2008). *L'intelligence émotionnelle au service de l'apprentissage*. Rapport de recherche PAREA. Collège André-Grasset, Montréal.
- Côté F. (2014). *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial – Guide d'élaboration et exemples de grille*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Crépin, N. et Delerue, F. (s.d.). *Questionnaire d'anxiété générale de Spielberger*. Institut de recherche du bien-être de la médecine et du sport santé. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.irbms.com/test-questionnaire-anxiete-generale-spielberger/>.
- De Famery, S. (2011). Qu'est-ce que l'empathie. In *Développer son empathie*. Paris : Éditions d'Organisation-Groupe Eyrolles. Document téléaccessible à l'adresse <<https://izibook.eyrolles.com/extract/show/5574>>.

- Devault, A. (2014). *L'application de la pleine conscience à la pratique et à la formation en travail social*. Intervention (140), p. 51-60 Document téléaccessible à l'adresse <http://www.revueintervention.org/sites/default/files/lapplication_de_la_pleine_deva ult.pdf>.
- Devault, A et Pérodeau, G. (dir.), (2018). *Pleine conscience et relation d'aide – Théories et pratiques*. Québec : Les Presses de l'université Laval.
- Durand C., Blais, A. (2009). *Le sondage*. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2006).
- Gamble, M., Gamble, T.K. (2016). *Communiquer et interagir 2^e édition*. Montréal : Chenelière éducation. (1^{re} édition 2011)
- Gagnon, A. (2014). *Éducation spécialisée, un travail aux multiples facettes*. CCDMD. Site téléaccessible à l'adresse <<http://educateur.ccdmd.qc.ca/>>.
- Gagnon G., Gravel S., Tremblay J. (2013). *Intégrer la dimension affective dans la formation en pédagogie*. Petite-enfance – Scolaire – Collégial recherche PAREA. Jonquière.
- Geoffrion, P. (2009). *Le groupe de discussion*. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. (1^{re} éd. 1984).
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : France Loisirs.
- Gordon, M. (2014). *Les racines de l'empathie, Changer le monde, un enfant à la fois*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gosselin, M-A. et Ducharme, R. (2017). Détresse et anxiété chez les étudiants du collégial et recours aux services d'aide socioaffectif. *Revue Service social*, volume 63, (1), 92-104. Document téléaccessible à l'adresse < <https://doi.org/10.7202/1040048ar>>.
- Gosselin, R. (2010). *Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial*. Mémoire de maîtrise en éducation. Université de Montréal.
- Gouvernement du Québec (2004). *Devis ministériel. Programme d'études techniques 351.A0. Techniques d'éducation spécialisée*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2005). *Programme d'études techniques 351.A0 Techniques d'éducation spécialisée*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- Grisé, S. et Trottier, D. (1997). *Le développement d'un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en Techniques humaines*. Rapport PAREA, Cégep de Rimouski.
- Grisé, S. et Trottier, D. (1997). *L'enseignement des attitudes*. Bibliothèque nationale, Cégep de Rimouski.
- Hétu, J.-L. (2014). *La relation d'aide – Éléments de base et guide de perfectionnement*. (5^e éd.) Montréal : Gaëtan Morin éditeur (1^{re} éd. 1982).
- Hétu, J.-L. (2019). *La relation d'aide – Éléments de base et guide de perfectionnement*. (6^e éd.) Montréal : Chenelière éducation (1^{re} éd. 1982).
- Kabat-Zinn, (2009). *Au cœur de la tourmente, la pleine conscience – Le manuel complet de MBSR, ou réduction du stress basée sur la mindfulness*. Paris : J'ai lu.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e éd.). Saint-Laurent: ERP (1^{re} éd. 2000).
- Kooij, J.J.S. (2010) *DIVA 2.0 - Entretien diagnostique pour le TDAH chez l'adulte*. Diva Foundation. *La Haye, Pays-Bas*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.divacenter.eu/Content/Downloads/DIVA_2_FRANCAIS.pdf>.
- Larose, S., Duchesne, S., Litalien, D. et al. (2018). Transition vers le cégep – Résultats de recherche. *Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES)* Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.capres.ca/parcours-detudes/transitions-interordres/transition-vers-le-cegep-resultats-de-recherche/>>.
- Lavoie, B. (2019). *Approche brève orientée vers les solutions : pratique et révision des techniques de base*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.lavoiesolutions.com/matériel-gratuit/>>.
- Le cerveau à tous les niveaux (s.d.). Document téléaccessible à l'adresse <<https://lecerveau.mcgill.ca>>.
- Lussier, S. (2012). *L'accompagnement du personnel enseignant au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Mangold, G. et Schroeter, C. (2019). *L'efficacité de la pleine conscience comme moyen de prévention de la dépression périnatale*. Mémoire de fin d'étude, travail de bachelor. Haute école de santé de Genève, Genève.
- Marcaurelle, R. (s.d.) *La méditation pleine conscience*. Formations InnOvation. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.formationsinnovation.com/cours/enseigner-la-meditation-pleine-conscience-volet-1/>>.

- Paillé, P. (2007). *La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. Recherches qualitatives*, 27(2). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/volume27%282%29.html>.
- Pratte, M., Ross, J., Petitclerc, R. (2014). *Intervenir dans le développement des attitudes professionnelles*. Rapport de recherche PAREA, Cégep Garneau, Cégep Limoilou, Québec.
- Riess, H. et Kraft-Todd, G. (2014) *E.M.P.A.T.H.Y.: A tool to Enhance nonverbal communication between clinicians and their patients*. Academic Medicine, Vol 89, 1108-1112
- Rosenberg, M.B. (2005). *Les mots sont des fenêtres (ou des murs) – Introduction à la Communication NonViolente*. France : Éditions Jouvence.
- Roy, S. (2009). L'étude de cas. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Tremblay, L. (2015). *La relation d'aide au quotidien : acquérir des compétences pour mieux aider les autres*. 3^e édition. Québec : FIDES Éducation (1^{re} éd. 1999).
- Université de Sherbrooke (2015). *Guide de présentation du bloc recherche et innovation critique de la maîtrise en enseignement au collégial*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Université de Sherbrooke (2016). *Guide d'accompagnement pour le formulaire d'évaluation éthique des essais et des projets d'étudiantes ou d'étudiants réalisés dans le cadre de cours*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales.
- Van Hecke, M. (2015). *L'impact d'une formation à la pleine conscience sur la compétence d'empathie – Une approche multidimensionnelle*. Mémoire-Master en sciences psychologiques. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

ANNEXE A

COMPÉTENCES DU PROGRAMME TECHNIQUES

D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE PRÉSENTANT UN CRITÈRE DE

PERFORMANCE ASSOCIÉ À L'ÉCOUTE EMPATHIQUE.

Compétences du programme Techniques d'éducation spécialisée présentant un critère de performance associé à l'écoute empathique			
Énoncé de la compétence	Code	Éléments de la compétence	Critères de performance
Évaluer la capacité de soutien du milieu de vie de la personne.	019U	3 Évaluer les mécanismes de soutien des personnes immédiates.	Manifestation d'attitudes et de comportements d'empathie et de collaboration.
Établir une relation d'aide	019Y	2 Définir le besoin d'aide avec la personne et convenir des suites à donner	Manifestation d'attitudes et de comportements empathiques
Effectuer des interventions d'adaptation et de réadaptation auprès de personnes présentant une déficience intellectuelle.	019Z	4 Exécuter des activités favorisant le maintien des habiletés communicationnelles, cognitives et psychomotrices. 5 Soutenir la personne dans l'exécution des activités de la vie quotidienne. 6 Aider la personne et la famille à accepter les atteintes.	Manifestation d'attitudes et de comportements empathiques
Effectuer des interventions auprès de jeunes présentant des difficultés sur le plan des apprentissages scolaires et du langage.	046T	3 Exécuter des activités favorisant la stimulation du langage chez le jeune. 4 Exécuter des activités favorisant les apprentissages scolaires chez le jeune.	Manifestation de comportements et d'attitudes empathiques.
Effectuer des interventions d'adaptation et de réadaptation auprès de personnes présentant une déficience et des déficits physiques et neurologiques.	01A0	3 Aider la personne à accepter ses atteintes et à définir son projet de vie. 4 Exécuter des activités favorisant le développement des habiletés langagières, cognitives et psychomotrices. 5 Développer ou soutenir les habiletés parentales et familiales.	Manifestation d'attitudes et de comportements empathiques.
Effectuer des interventions auprès de personnes âgées en perte d'autonomie.	01A2	3 Aider la personne à accepter les pertes liées au processus de vieillissement. 4 Soutenir le maintien des acquis fonctionnels de la personne. 5 Exécuter des activités favorisant le développement des interactions sociales. 6 Aider la famille à accepter les pertes liées au processus de vieillissement.	Manifestation d'attitudes et de comportements empathiques.
Effectuer des interventions d'adaptation et de réadaptation auprès de jeunes présentant des difficultés d'adaptation.	046U	4 Exécuter des activités favorisant le développement des habiletés sociales du jeune. 5 Exécuter des activités favorisant la responsabilisation et l'estime de soi du jeune.	Manifestation d'attitudes et de comportements empathiques. Manifestation d'attitudes empathiques.
Effectuer des interventions de réadaptation auprès de personnes présentant des troubles de santé mentale et de toxicomanie.	01A6	3 Aider la personne à accepter sa problématique et à définir son projet de vie. 4 Rechercher et convenir avec la personne des moyens de soutien social.	Manifestation d'attitudes et de comportements empathiques. Manifestation de comportements empathiques auprès de la personne.
Effectuer des interventions auprès de personnes vivant l'exclusion sociale et des problématiques de violence.	01A7	5 Favoriser la diminution des comportements d'exclusion et de violence de la personne. 6 Mettre en place des moyens de soutien social avec la personne victime de violence.	Manifestation d'attitudes et de comportements empathiques. Manifestation de comportements empathiques auprès de la personne.

Énoncé de la compétence	Code	Éléments de la compétence	Critères de performance
Interagir avec des clientèles appartenant à différentes communautés culturelles et ethniques.	01A9	3 Collaborer avec des personnes appartenant à des communautés culturelles et ethniques.	Manifestation d'attitudes et de comportements empathiques.
Effectuer des interventions auprès de personnes en processus de réinsertion sociale ou socioprofessionnelle.	01AA	4 Mettre en œuvre des moyens favorisant l'insertion sociale ou socioprofessionnelle. 6 Soutenir et accompagner la personne dans son processus de réinsertion sociale ou socioprofessionnelle.	Manifestation d'attitudes et de comportements empathiques.
Effectuer des interventions auprès de personnes en situation de crise.	01AB	5 Convenir avec la personne d'un scénario de protection.	Manifestation d'attitudes et de comportements empathiques.
Concevoir et exécuter un projet intégré d'interventions.	01AC	3 Exécuter des activités favorisant le maintien des personnes dans leur milieu de vie.	Manifestation d'attitudes et de comportements empathiques
Tiré de Ministère de l'Éducation, (2005), <i>Programme d'études techniques 351.A0 Techniques d'éducation spécialisée</i> , Gouvernement du Québec, Québec. (2005, p.73, 87, 89)			

ANNEXE B
ÉCHELLE DE COMPRÉHENSION EMPATHIQUE DE
AUGER (2005)

ÉCHELLE DE COMPRÉHENSION EMPATHIQUE 20 points			
Niveau 4	Niveau 3	Niveau 2	Niveau 1
<p>Les réactions de l'aidant ajoutent considérablement aux émissions de l'aidé, en ce sens qu'elles expriment les émotions à un niveau plus profond que celui auquel l'aidé a pu s'exprimer.</p> <p>L'aidant permet à l'aidé d'expérimenter ou d'exprimer des émotions qu'elle était incapable d'exprimer auparavant.</p> <p>En somme, les réactions de l'aidant ajoutent en profondeur aux sentiments et aux contenus exprimés par l'aidé.</p>	<p>Les émissions de l'aidant en réaction aux émotions exprimées par l'aidé sont essentiellement interchangeables avec celles de l'aidé. Elles expriment la même charge émotive et le même sens.</p> <p>L'aidant communique une compréhension précise des émotions de surface de l'aidé, mais peut réagir à ses émotions plus profondes ou mal les comprendre.</p> <p>En somme, l'aidant réagit de telle sorte qu'il n'ajoute rien et ne soustrait rien à ce que l'aidé a exprimé, explicitement et clairement, mais il ne réagit pas avec précision à ce que l'aidé ressent réellement sous la surface.</p> <p>Le niveau 3 constitue le niveau minimum pour une relation interpersonnelle d'aide.</p>	<p>Quoique l'aidant réagisse aux émotions exprimées par l'aidé, il le fait en soustrayant une part importante du contenu et de l'intensité émotive exprimée par l'aidé.</p> <p>L'aidant peut exprimer une certaine compréhension des émotions de surface évidente chez l'aidé, mais ses communications affaiblissent la charge émotive et déforment le sens des communications de l'aidé.</p>	<p>Les émissions verbales et non verbales de l'aidant ne se rapportent pas ou s'écarternt considérablement des émissions verbales et non verbales de l'aidé, en ce sens qu'elles communiquent nettement moins des émotions de la personne, que ce que cette personne en a elle-même communiqué.</p> <p>L'aidant ne manifeste aucune perception des sentiments, même les plus évidents de l'aidé.</p> <p>En somme, l'aidant fait tout, sauf manifester qu'il écoute, comprend, ou est réceptif aux émotions même très évidentes de l'aidé.</p>
(20-19-18)	(17-16-15-14-13-12)	(11-10-9-8-7-6)	(5-0)
Commentaires			

Inspiré de Auger L. 2005. *Communication et épanouissement personnel*, Montréal, les éditions de l'Homme, p.41 - 44

ANNEXE C
LETTRE ENVOYÉE AUX ENSEIGNANTES ET AUX
ENSEIGNANTS DU RÉSEAU COLLÉGIAL



Baie-Comeau, 6 octobre 2017

Chère enseignante,
Cher enseignant,

Je suis enseignante au département de Techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Baie-Comeau et je réalise une recherche dans le cadre de la Maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke (PERFORMA). Ce projet de recherche s'articule autour de la question suivante :

Comment favoriser le développement de l'écoute empathique dans le cadre du cours de relation d'aide du programme en techniques d'éducation spécialisée?

L'objectif général consiste à élaborer du matériel pédagogique innovateur favorisant le développement de l'écoute empathique des étudiantes et étudiants du programme en techniques d'éducation spécialisée.

Dans un premier temps, je souhaiterais faire un inventaire de ce qui existe déjà et qui est utilisé par les enseignantes et par les enseignants à travers le réseau collégial. Pour ce faire, j'ai préparé un sondage en ligne qui sera diffusé aux enseignantes et enseignants en Techniques d'éducation spécialisée à travers le réseau collégial. Ces informations me permettront de bien circonscrire les difficultés des étudiantes et des étudiants à utiliser adéquatement les techniques de base du cours Relation d'aide et d'adopter les attitudes essentielles à l'écoute empathique.

Je sollicite donc votre aide à cet effet. Si vous avez un intérêt à me partager ce que vous utilisez dans vos cours en lien avec le développement de l'écoute empathique, vous pouvez répondre au sondage en [cliquant ici](#).

Je tiens à vous assurer que la confidentialité des participantes et des participants au sondage sera respectée. Les données concernant l'identification des répondantes et des répondants seront

utilisées uniquement à des fins de contacts ultérieurs avec l'approbation des participantes et participants. Aucune information nominative ne sera utilisée dans le rapport de recherche.

Par ailleurs, je m'engage à transmettre les résultats de cette recherche à toutes celles et à tous ceux qui auront accepté de répondre au sondage.

La consultation se déroulera du 15 au 27 octobre 2017. Il serait donc apprécié que vous répondiez au sondage en ligne au plus tard le 27 octobre prochain.

Je vous remercie sincèrement de votre collaboration qui se veut essentielle à la bonne marche de ce projet de recherche.

Merci de partager ce courriel à vos collègues.

Annie Gagnon
Enseignante en Techniques d'éducation spécialisée
Cégep de Baie-Comeau
537 boul. Blanche
Baie-Comeau Québec G5C 2B2
agagnon@cegepbc.ca
418 589-5707 poste 149

ANNEXE D
SONDAGE EN LIGNE SUR L'ÉCOUTE EMPATHIQUE

Le développement de l'écoute empathique dans le cours de relation d'aide du programme de Techniques d'éducation spécialisée

Responsable de la recherche : Annie Gagnon

Adresse courriel : agagnon@cegepbc.ca

Téléphone : 418 589-5707 poste 149

Programme d'études : Maîtrise en enseignement au collégial (MEC), Université de Sherbrooke, secteur PERFORMA (perfectionnement et formation des maîtres)

Directrice d'essai : Chantale Lévesque, Conseillère pédagogique, Cégep de Baie-Comeau

Question de recherche et objectif général

Vous êtes invités à prendre part à cette recherche qui s'articule autour de la question suivante :

Comment favoriser le développement de l'écoute empathique dans le cadre du cours de relation d'aide du programme en techniques d'éducation spécialisée?

L'objectif général consiste à élaborer du matériel pédagogique innovateur favorisant le développement de l'écoute empathique des étudiantes et étudiants du programme en techniques d'éducation spécialisée.

***Obligatoire**

Autorisation

J'ai lu et compris la question et l'objectif général du projet de recherche : « Le développement de l'écoute empathique dans le cours de relation d'aide du programme de Techniques d'éducation spécialisée »

Je comprends que ma participation à ce projet consiste à remplir le sondage et que les informations nominatives me concernant ne seront pas diffusées.

1. J'accepte librement de participer à ce projet *

Une seule réponse possible.

☐ Oui

Identification

Ces informations demeureront confidentielles.

2. Veuillez fournir votre nom et prénom *

3. Titre *

4. Établissement d'enseignement *

11/10/2017

Le développement de l'écoute empathique dans le cours de relation d'aide du programme de Techniques d'éducation spécialisée

5. Éventuellement, je serais disponible pour une courte entrevue téléphonique.*Une seule réponse possible.*☐ Oui☐ Non**6. Si oui, veuillez indiquer ici vos coordonnées**

Sondage**7. 1. Vous êtes enseignante ou enseignant en Techniques d'éducation spécialisée depuis***Une seule réponse possible.*☐ 1 an☐ 2 ans☐ 3 à 5 ans☐ Plus de 5 ans**8. 2. Vous enseignez ou vous avez déjà enseigné le cours traitant de la compétence 019Y « Établir une relation d'aide »***Une seule réponse possible.*☐ oui☐ non**9. 3. Dans le cursus des cours du programme en techniques d'éducation spécialisée de votre collège, la compétence « établir une relation d'aide » fait partie***Une seule réponse possible.*☐ d'un cours de 45 h☐ d'un cours de 60 h☐ de plus d'un cours☐ Autre : _____

11/10/2017 Le développement de l'écoute empathique dans le cours de relation d'aide du programme de Techniques d'éducation spécialisée

10. 4. À quelle session se donne le cours (ou les cours) traitant de la compétence 019Y « Établir une relation d'aide » ?

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4
☐ 5
☐ 6
☐ Autre : _____

11. 5. Indiquez dans quelle mesure vous jugez importantes ces activités pédagogiques en regard du développement de l'écoute empathique. (Si vous n'utilisez pas l'activité, veuillez cocher la case « ne s'applique pas ».)

Une seule réponse possible par ligne.

	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Ne sait pas	Ne s'applique pas
Journal de bord ou journal de réflexion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entrevues de relation d'aide filmées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Situations vécues en stage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeux de rôles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Simulations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Études de cas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exercices écrits	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rencontres individuelles (rétroaction)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Logiciel SECRA (Simulation d'un exercice de communication en relation d'aide)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vidéoclips du CCDMD (Éducation spécialisée, un travail aux multiples facettes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autres vidéos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autoévaluation de ses attitudes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autoévaluation de sa capacité à communiquer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autres activités	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11/10/2017 Le développement de l'écoute empathique dans le cours de relation d'aide du programme de Techniques d'éducation spécialisée

12. Autres activités que vous jugez importantes en regard du développement de l'écoute empathique ?

Si vous n'enseignez pas ou si vous n'avez jamais enseigné le cours porteur de la compétence 019Y Établir une relation d'aide, allez à la question 13

13. 6. Indiquez les notions que vous abordez dans le cours de relation d'aide.

Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Non
La communication en relation d'aide	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les conditions nécessaires à la relation d'aide	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les étapes de la relation d'aide	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La démarche d'entretien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La formulation du problème	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les attitudes de l'aidant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Empathie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Confidentialité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Authenticité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Congruence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Immédiateté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Spécificité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Respect	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Autres attitudes abordées dans le cours

11/10/2017 Le développement de l'écoute empathique dans le cours de relation d'aide du programme de Techniques d'éducation spécialisée

15. Autres notions abordées dans le cours de relation d'aide

Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Non
La compréhension empathique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La connaissance de soi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La confiance en soi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les techniques de base de la relation d'aide	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Le silence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• La reformulation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Le reflet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• La focalisation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• La confrontation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• La question fermée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• L'interprétation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Le message « Je »	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Le résumé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Le soutien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• La recherche de solutions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• L'implication	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Autres techniques abordées dans le cours de relation d'aide

17. Autres notions abordées dans le cours de relation d'aide

Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Non
L'Approche orientée vers les solutions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les schèmes relationnels selon Gendreau	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les émotions fondamentales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'intelligence émotionnelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les mécanismes de défense	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La résistance	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Inscrivez les autres notions que vous abordez dans le cours de relation d'aide

11/10/2017 Le développement de l'écoute empathique dans le cours de relation d'aide du programme de Techniques d'éducation spécialisée

19. 7. Dans quelle mesure considérez-vous que les étudiantes et les étudiants du cours relation d'aide sont habiles à utiliser les techniques de base suivantes ?

Une seule réponse possible par ligne.

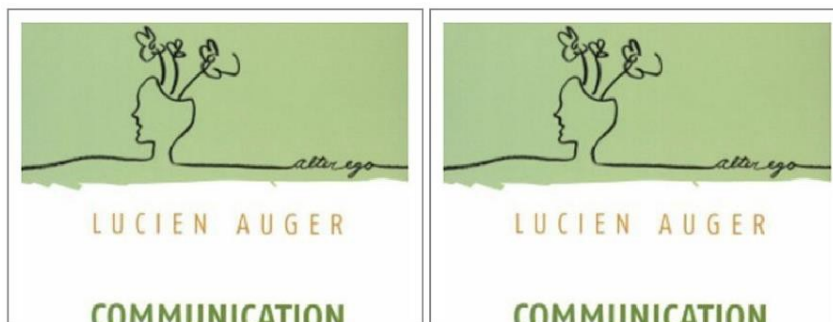
	Très peu satisfaisant	Peu satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	Ne s'applique pas
La reformulation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le reflet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La focalisation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'interprétation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La confrontation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le silence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La question fermée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le message "je"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le résumé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La recherche de solutions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Commentaires

8. Indiquez quels sont les ouvrages de référence utilisés dans le cours de relation d'aide

21. AUGER, L. (2005) Communication et épanouissement personnel. Éditions de l'Homme.

Plusieurs réponses possibles.



☐ Obligatoire

☐ En référence

11/10/2017 Le développement de l'écoute empathique dans le cours de relation d'aide du programme de Techniques d'éducation spécialisée

22. **CHAPLEAU, J. (2015) L'éducateur spécialisé. Béliveau Éditeur.**

Plusieurs réponses possibles.

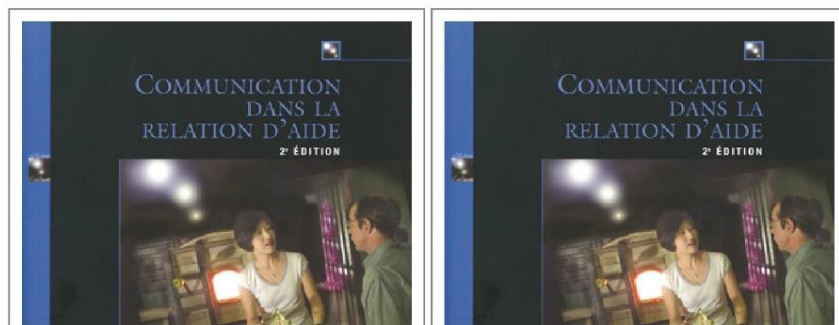


☐ Obligatoire

☐ En référence

23. **EGAN, G. (2005). Communication dans la relation d'aide 2e édition. Groupe Beauchemin, éditeur.**

Plusieurs réponses possibles.



☐ Obligatoire

☐ En référence

11/10/2017 Le développement de l'écoute empathique dans le cours de relation d'aide du programme de Techniques d'éducation spécialisée

24. **GAMBLE, M., GAMBLE, T.K. (2016). Communiquer et interagir 2e édition. Chenelière éducation.**

Plusieurs réponses possibles.



☐ Obligatoire

☐ En référence

25. **HÉTU, J-L. (2014) La relation d'aide. Éléments de base et guide de perfectionnement. 5e édition. Gaëtan Morin éditeur. Chenelière éducation.**

Plusieurs réponses possibles.



☐ Obligatoire

☐ En référence

11/10/2017 Le développement de l'écoute empathique dans le cours de relation d'aide du programme de Techniques d'éducation spécialisée

26. **OUELLET, C. (2012) La relation d'aide au cœur de l'intervention. Développer les savoir-être, savoir et savoir-faire pour la qualité du savoir-agir au service de l'humain. Éditions Harmonie-Vie.**

Plusieurs réponses possibles.



☐ Obligatoire

☐ En référence

27. **PROCTOR II, R.F, ADLER, RB. (2015). Communication et interactions. 3ième.edition. Chenelière éducation.**

Plusieurs réponses possibles.



☐ Obligatoire

☐ En référence

11/10/2017 Le développement de l'écoute empathique dans le cours de relation d'aide du programme de Techniques d'éducation spécialisée

28. **TREMBLAY, L. (2010). La relation d'aide au quotidien. Éditions Saint-Martin.**

Plusieurs réponses possibles.



☐ Obligatoire

☐ En référence

29. **Autres volumes de référence**

30. **9. Vous considérez que les étudiants et les étudiantes du cours de relation d'aide réussissent à développer une écoute empathique ***

Une seule réponse possible.

- ☐ Très peu satisfaisante
- ☐ Peu satisfaisante
- ☐ Satisfaisante
- ☐ Très satisfaisante
- ☐ Ne sait pas

31. **Commentaires**

11/10/2017 Le développement de l'écoute empathique dans le cours de relation d'aide du programme de Techniques d'éducation spécialisée

32. 10. Des étudiants et des étudiantes du cours de relation d'aide sont inscrits aux Services adaptés de votre collège ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Ne sait pas

33. 11. Si vous avez répondu oui, pour quels motifs ces étudiantes et ces étudiants sont inscrits aux Services adaptés ?

34. 12. Vous observez une différence dans la capacité de développer l'écoute empathique chez les étudiantes et les étudiants inscrits aux Services adaptés comparativement à ceux qui n'ont pas recours à ce service ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Ne sait pas
- ☐ Ne s'applique pas

35. Expliquez votre réponse

36. 13. Donnez 5 mots-clés ou expressions qui vous viennent à l'esprit en pensant à l'écoute empathique

11/10/2017 Le développement de l'écoute empathique dans le cours de relation d'aide du programme de Techniques d'éducation spécialisée

37. 14. D'après vous, quels sont les facteurs pouvant faciliter le développement de l'écoute empathique des étudiantes et étudiants ?

38. 15. D'après vous, quels sont les facteurs pouvant nuire au développement de l'écoute empathique des étudiantes et étudiants ?

39. 16. Dans quels autres cours du programme la notion d'écoute empathique est-elle abordée ?

40. 17. Est-ce qu'il y a des formations ou des perfectionnements que vous avez suivis et que vous jugez utiles pour faciliter l'enseignement de l'écoute empathique ?

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
☐ Non
☐ Ne sait pas

41. Précisez

11/10/2017 Le développement de l'écoute empathique dans le cours de relation d'aide du programme de Techniques d'éducation spécialisée

42. 18. Commentaires ou suggestions en lien avec le développement de l'écoute empathique

43. 19. J'accepte de partager certaines activités pédagogiques que j'utilise dans le cours de relation d'aide *

Une seule réponse possible.

☐ Oui

☐ Non

44. Si oui, voici mes coordonnées

Fourni par



ANNEXE E
COMPILATION DES RÉSULTATS DE LA CONSULTATION
AUPRÈS DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTES DU
RÉSEAU COLLÉGIAL

Résultats du sondage en ligne effectué auprès des enseignants et des enseignantes en Techniques d'éducation spécialisée du réseau collégial

Caractéristiques des répondants

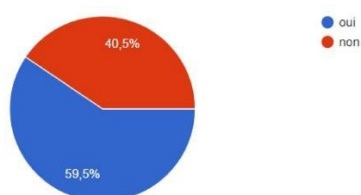
Sur un total de 190 invitations envoyées aux enseignantes et enseignants en TÉS, 37 ont généreusement accepté de répondre au sondage en ligne, ce qui équivaut à un taux de participation de 19.5%.

Les répondantes et les répondants au sondage proviennent de 12 établissements d'enseignement du réseau collégial. Par souci du respect de la confidentialité, les noms des collèges ne seront pas désignés.

Sur les 37 enseignantes et enseignants ayant répondu au sondage en ligne, 75.7% (28 personnes) enseignent en TÉS depuis plus de 5 ans et 24.3% (9) depuis 1 à 5 ans. À la question : *Vous enseignez ou vous avez déjà enseigné le cours traitant de la compétence 019Y établir une relation d'aide*, 59.5% (22) ont répondu par l'affirmative et 40.5% (15) par la négative.

2. Vous enseignez ou vous avez déjà enseigné le cours traitant de la compétence 019Y « établir une relation d'aide »

37 réponses



Portrait de la compétence 019Y *établir une relation d'aide* à l'intérieur du programme en Techniques d'éducation spécialisée

Dans le cursus des cours du programme en TÉS des collèges, la compétence 019Y *établir une relation d'aide* fait partie d'un cours de 45 heures pour 51.3%, d'un cours de

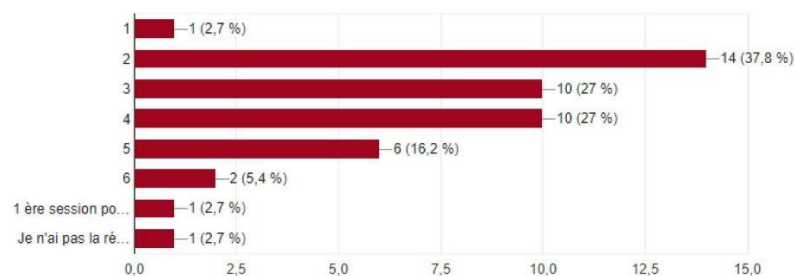
60 heures pour 27% et de plus d'un cours pour 18.9% des répondantes et des répondants. Une personne a mentionné de pas avoir la réponse.

À la question : À quelle session se donne le cours (ou les cours) traitant de la compétence 019Y *établir une relation d'aide*, les réponses varient de 5.4% à la première session à 5.4% à la 6^e session. Une personne a précisé qu'il s'agissait de la première session pour le groupe intensif tandis qu'une autre ne connaît pas la réponse (voir tableau ci-bas).

Tableau 1

4. À quelle session se donne le cours (ou les cours) traitant de la compétence 019Y « établir une relation d'aide » ?

37 réponses



Le développement de l'écoute empathique

Nous souhaitons connaître dans quels autres cours du programme la notion d'écoute empathique est réinvestie. Des 36 personnes ayant répondu à la question, le cours de communication a été mentionné 11 fois, les différents stages ont été cités à 19 reprises alors que les cours traitant de l'intervention auprès des différentes clientèles ont été nommés à 17 reprises. Deux personnes ont mentionné que l'écoute empathique était abordée dans le cours présentant les outils cliniques et trois autres personnes ont répondu que cette notion faisait partie de plusieurs cours du programme sans préciser lesquels.

Nous avons présenté une liste d'activités pédagogiques aux enseignantes et aux enseignants en leur demandant d'indiquer leur importance en regard du développement de l'écoute empathique. Si l'activité n'était pas utilisée, nous propositions de cocher la case *ne s'applique pas*.

Le **journal de bord ou journal de réflexion** est considéré comme **important** ou **très important** dans le développement de l'écoute empathique pour 73% des enseignantes et enseignants (27 réponses). Cinq personnes le considèrent comme **peu important**, une personne ne sait pas et quatre ont répondu *ne s'applique pas*.

L'**entrevue de relation d'aide filmée** s'avère une activité **importante** ou **très importante** pour 81% des enseignantes et des enseignants (30 réponses). Une personne ne sait pas alors que six ont mentionné que cette activité ne s'applique pas.

Les **situations vécues en stage** sont considérées comme **importantes** ou **très importantes** dans le développement de l'écoute empathique pour presque la totalité des répondantes et répondants (36 réponses sur 37). Une seule personne a mentionné que cette activité ne s'appliquait pas.

Les **jeux de rôles** sont perçus par les enseignantes et les enseignants comme étant **importants** ou **très importants** pour 89.2% (33 réponses). Deux personnes considèrent les jeux de rôles comme **peu importants** et deux autres personnes ont répondu *ne s'applique pas*.

Une grande majorité (91.9%) des enseignantes et enseignants considèrent la **simulation** comme **importante** ou **très importante** dans le développement de l'écoute empathique. Une personne mentionne que cette activité est **peu importante** alors que deux autres personnes ont répondu *ne s'applique pas*.

Un total de 78.4% des enseignantes et enseignants ont répondu que l'utilisation de **l'étude de cas** est **importante** ou **très importante** dans le développement de l'écoute empathique (29 réponses). Une personne mentionne que cette activité n'est **pas du tout**

importante, quatre personnes ont indiqué qu'elle est **peu importante** et trois autres personnes indiquent que cette activité ne s'applique pas.

Dans le cas des **exercices écrits**, un peu plus de la moitié des enseignantes et enseignants (54%) jugent qu'ils permettent le développement de l'écoute empathique de façon **importante** ou **très importante**. Un peu plus du tiers (35.1%) des personnes considèrent les exercices écrits comme **peu** ou **pas du tout importants** alors que deux personnes ne savent pas et deux autres ont indiqué que cette activité ne s'applique pas.

Les **rencontres individuelles** sont presque'unanimentement considérées comme **importantes** ou **très importantes** pour le développement de l'écoute empathique (94.6%). Une personne ne sait pas et une autre personne mentionne que cette activité ne s'applique pas.

Le **logiciel SECRA** (Simulation d'un exercice de communication en relation d'aide) est considéré, pour sa part, comme **important** ou **très important** pour 54 % (20 réponses) des enseignantes et enseignants alors que 13.5% (5 réponses) jugent que cet outil technopédagogique est **peu** ou **pas du tout important** dans le développement de l'écoute empathique.

Les **vidéoclips du CCDMD** (Centre collégial de développement du matériel didactique) du site internet *Éducation spécialisée, un travail aux multiples facettes* sont jugés comme **importants** ou **très importants** pour 45.9% des enseignantes et enseignants (19 réponses). Deux personnes les considèrent comme **peu importants**, neuf personnes (24.3%) ne savent pas et le même nombre (neuf personnes) ont répondu *ne s'applique pas*.

L'utilisation d'**autres vidéos** a été identifiée comme **importante** ou **très importante** dans le développement de l'écoute empathique pour 56.7% (21 réponses). Deux personnes considèrent cette activité **peu importante**, sept personnes (18.9%) ne savent pas et six personnes (16.2%) ont indiqué que l'utilisation d'autres vidéos ne s'applique pas.

L'**autoévaluation de ses attitudes** et l'**autoévaluation de sa capacité à communiquer** sont jugées **importantes** ou **très importantes** dans le développement de l'écoute empathique pour la plupart des enseignantes et enseignants (97.3%). Une seule personne indique que ces activités sont **peu importantes**.

Les activités pédagogiques considérées par les enseignantes et les enseignants comme **importantes** ou **très importantes** dans le développement de l'écoute empathique ayant obtenues un score de plus de 80% sont :

- Les situations vécues en stage (97.3%)
- L'autoévaluation de ses attitudes (97.3%)
- L'autoévaluation de sa capacité à communiquer (97.3%)
- Les rencontres individuelles (94.6%)
- Les simulations (91.9%)
- Les jeux de rôles (89.2%)
- L'entrevue de relation d'aide filmée (81%)

À la lumière de ces résultats, nous constatons, sans surprise, que les activités pédagogiques permettant l'expérimentation ou l'introspection sont perçues par la plupart des enseignantes et enseignants comme étant des conditions facilitant le développement de l'écoute empathique.

Les autres activités pédagogiques jugées importantes en regard du développement de l'écoute empathique qui ont été mentionnées par les enseignantes et les enseignants sont :

- Outils d'autoévaluation portant sur la connaissance de soi
- Grille d'observation permettant d'observer des pairs en situation d'écoute empathique et rétroaction des pairs
- Démonstrations (situation authentique) de la part de l'enseignant et des pairs
- Utilisation des schèmes relationnels de l'éducateur spécialisé
- Pratique de relation d'aide en petit groupe avec des difficultés réelles

Les mots-clés et les expressions associés à l'écoute empathique

Nous avons demandé aux enseignantes et aux enseignants de donner cinq mots-clés ou expressions associés à l'écoute empathique. Le tableau suivant présente les réponses que nous avons regroupées par thèmes (Savoir et Savoir-faire, Attitudes, Communication et Autres). Les chiffres inscrits entre les parenthèses représentent le nombre de fois que le mot ou l'expression a été mentionné.

Tableau ...				
Mots-clés ou expressions associés à l'écoute empathique				
Savoir et Savoir-faire		Attitudes	Communication	Autres
- compréhension (10)	- distance émotionnelle (6)	- disponibilité (13)	- écoute (3)	- besoin (2)
- reflet (6)	- émotion (4)	- respect (12)	- regard (2)	- projection
- reformulation (5)	- rythme (4)	- ouverture (8)	- non-verbal (2)	- la maison de l'autre
- sensibilité (5)	- moment présent (2)	- présence (7)	- communication (2)	- la troisième oreille
- accueil (3)	- discernement (2)	- non-jugement (7)	- non-verbal d'accueil	- résonance
- centration sur l'autre (2)	- analyse	- authenticité (5)	- toucher et position	- motivation
- lien de confiance (2)	- entendre le non-dit	- empathie (4)	- comportements non-verbaux	- maturité
- détachement	- exploration	- engagement (3)		- Empowerment
- schèmes relationnels	- questionnement	- intégrité (2)		- don de soi
- soutenir	- tenter de comprendre	- intérêt (2)		- contre-transfert
- échange	- réellement	- considération (2)		- expériences
- relation	- observation	- congruence		- affinité
- silence	- prendre le temps	- confiance		- grosse job
- focalisation	- reconnaissance de l'autre	- acceptation		
- résumé	- ressentir	- inconditionnelle		
- intuition	- accompagnement	- attitude		
- détente	- respiration	- attention sincère		
		- sympathie		
		- bienveillance		

Dans la catégorie Savoir et Savoir-faire, les mots et expressions qui ont été le plus cités concernent certaines techniques (reflet, reformulation), la dimension affective (distance émotionnelle, émotion, sensibilité), la dimension cognitive (compréhension, centration sur l'autre, discernement) et les conditions entourant l'établissement de l'écoute empathique (accueil, lien de confiance, rythme et moment présent)

La disponibilité, le respect, l'ouverture, la présence, le non-jugement, l'authenticité, l'empathie, l'engagement, l'intégrité, l'intérêt et la considération sont les attitudes considérées comme les plus significatives (les plus citées) pour l'écoute empathique par les enseignantes et les enseignants du réseau collégial.

Dans le thème de la Communication, c'est l'écoute, le regard et le non verbal qui ont été mentionnés à plus d'une reprise.

Pour la catégorie Autres, nous pouvons regrouper certains mots ou expressions comme faisant partie des difficultés rencontrées lors de l'écoute empathique (projection, troisième oreille, résonnance, contre-transfert) alors que d'autres termes sont reliés à la personne écoutée (besoins, empowerment, maison de l'autre). Enfin, certains mots ou expressions peuvent être associés à des caractéristiques de la personne adoptant une écoute empathique (motivation, maturité, intuition, expériences).

Les facteurs influençant le développement de l'écoute empathique

Nous avons invité les enseignantes et les enseignants à identifier les facteurs pouvant faciliter le développement de l'écoute empathique des étudiantes et des étudiants. Le tableau suivant présente les réponses que nous avons regroupées en quatre catégories : Savoir, Savoir-faire, Facteurs internes (associés aux étudiants) et Facteurs externes (associés aux conditions mises en place par les enseignants).

Facteurs pouvant faciliter le développement de l'écoute empathique des étudiantes et des étudiants	
Savoir	Savoir-faire
<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension du concept d'empathie (3) - Distinction entre empathie et sympathie - Connaissance des pratiques et de l'empathie - Bonne connaissance des problématiques - L'identification des émotions - Une compréhension de ce que sont « l'écoute » et « l'empathie » 	<ul style="list-style-type: none"> - Se pratiquer à écouter (14) - S'autoévaluer - L'expérimentation en contexte de stage - Expérimentation réelle - Techniques d'écoute - Prise de risque
Facteurs internes - Étudiants	Facteurs externes - Enseignants
<ul style="list-style-type: none"> - Connaissance de soi (5) - Capacité d'introspection (3) - Maturité affective (2) - Confiance (2) - Bonne disposition à l'écoute - Reconnaissance de ses forces et limites - Disposition mentale - S'investir dans la relation d'aide - Capacité à s'ouvrir au vécu de l'autre - Être soi-même en équilibre - L'âge et ou les expériences de vie - Disposition émotive - Ouverture d'esprit - Maturité interpersonnelle - Capacité de discernement et d'analyse - Cheminement personnel 	<ul style="list-style-type: none"> - Recevoir de la rétroaction (7) - Se filmer et de se voir dans l'action (3) - Varier les stratégies pédagogiques (2) - Lien avec l'enseignant (2) - D'avoir un modèle à travers le prof (2) - Authenticité des situations d'évaluation - Voir des pairs en action - Climat de classe axé sur la confiance - Matériel pédagogique de qualité - Leur faire vivre des expériences où ils sont écoutés de façon empathique - Observations de bons exemples mais également de contre exemples.

Dans la catégorie des Savoir, la plupart des commentaires sont reliés à la compréhension du concept de l'empathie. Une personne mentionne la capacité d'identifier les émotions et une autre personne précise l'importance de bien connaître les problématiques.

Concernant les facteurs associés au Savoir-faire, il est mentionné l'importance de se pratiquer à écouter par 14 enseignantes et enseignants. Les autres commentaires concernent l'expérimentation, l'autoévaluation et la capacité de prendre des risques.

Dans la catégorie des Facteurs internes associés aux étudiantes et aux étudiants, la connaissance de soi, la capacité d'introspection, la maturité affective et la confiance sont les facteurs cités plus d'une fois par les enseignantes et les enseignants.

Enfin, les Facteurs externes reliés aux conditions mises en place par les enseignantes et les enseignants, l'importance de recevoir de la rétroaction est mentionnée par sept enseignantes et enseignants. Se filmer et se voir dans l'action, varier les stratégies pédagogiques, avoir un modèle à travers le professeur et le lien avec l'enseignante ou l'enseignant ont été cités à plus d'une reprise.

Les facteurs pouvant nuire au développement de l'écoute empathique des étudiantes et des étudiants

Nous avons également demandé aux enseignantes et aux enseignants d'identifier les facteurs susceptibles de nuire au développement de l'écoute empathique des étudiantes et des étudiants.

Tableau...
Facteurs pouvant faciliter le développement de l'écoute empathique des étudiantes et des étudiants
Savoir et Savoir-faire

- Le manque de pratique (3)
- Difficultés à reconnaître les émotions

Facteurs internes - Étudiants

Facteurs externes - Enseignants

- Les difficultés personnelles (6)	Le climat dans le groupe (2)
- Le manque de maturité (5)	Le manque de temps (2)
- Le jugement (5)	Des méthodes pédagogiques rigides
- La faible connaissance de soi (3)	Le manque d'accès à du matériel pédagogique de qualité
- Le stress (3)	Un groupe fermé à l'échange
- La résonnance (3)	La taille du groupe
- Le manque de confiance en soi (2)	L'impossibilité de recevoir de la rétroaction
- Le manque d'ouverture (2)	La présentation d'éléments théoriques en trop grande quantité
- Le manque d'engagement (2)	Le lien entre l'enseignant et le groupe
- La sympathie (2)	Le manque de soutien personnalisé
- La recherche trop rapidement de solutions (2)	L'absence d'expérimentation en situations réelles
- L'indisponibilité	
- L'insécurité	
- L'égoïsme	
- Le désir de faire parfaitement dès le départ	
- Le préjugé qu'il ne faut pas faire d'erreur	
- La perception des étudiants face aux évaluations	
- Les formules plutôt que la compréhension globale	
- L'incapacité à vivre le moment présent	
- Le manque d'autocritique	
- La rigidité cognitive	
- Les blessures intérieures	
- Prendre une position d'expert	
- Les difficultés relationnelles	
- La difficulté à prendre du recul	
-	

Dans la catégorie des Savoir et des Savoir-faire, le manque de pratique et les difficultés pour les étudiantes et les étudiants à reconnaître les émotions ont été mentionnés par les enseignantes et les enseignants du réseau collégial.

Pour ce qui concerne la catégorie des facteurs internes associés aux étudiantes et aux étudiants, les difficultés personnelles, le manque de maturité, le jugement, la faible connaissance de soi, le stress, la résonnance, le manque de confiance en soi, le manque d'ouverture, le manque d'engagement, la sympathie et la recherche trop rapide de solutions sont les facteurs identifiés à plus d'une reprise par les enseignantes et les enseignants.

En ce qui a trait aux facteurs externes reliés aux conditions mises en place par les enseignantes et les enseignants ou aux facteurs associés au fonctionnement à l'intérieur des cours, le manque de temps, le climat dans le groupe (la taille et la fermeture du groupe), les méthodes pédagogiques (rigidité, trop théoriques, manque d'accès à du matériel de

qualité), l'absence d'expérimentation en situations réelles et l'impossibilité pour les étudiantes et les étudiants de recevoir de la rétroaction constituent les principaux éléments mentionnés dans la compilation des résultats.

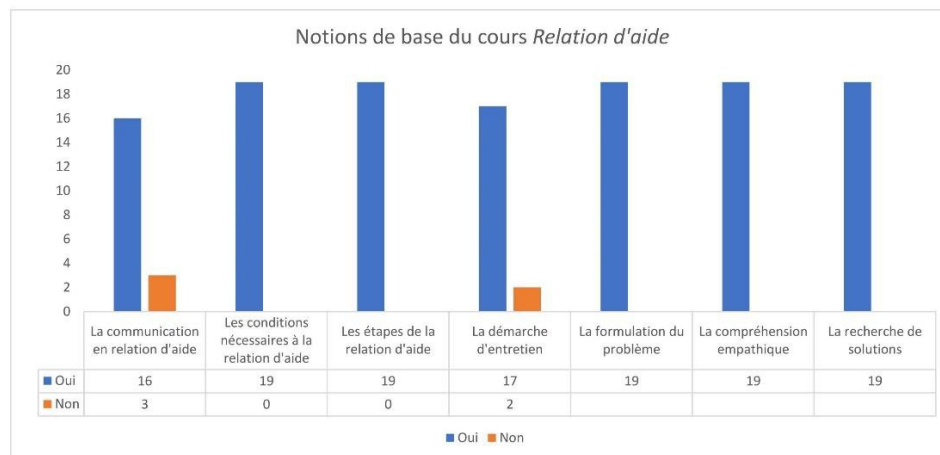
Données concernant le cours porteur de la compétence 019Y *établir une relation d'aide*

Dans cette section, nous présenterons les données recueillies auprès des enseignantes et des enseignants ayant déjà donné le cours porteur de la compétence 019Y *établir une relation d'aide*. Bien qu'il y ait 22 personnes ayant répondu avoir déjà donné ce cours, 19 personnes ont rempli cette section du sondage.

Par ces questions, nous souhaitons connaître les éléments de contenu utilisés par les enseignantes et les enseignants du réseau collégial. Cela nous permet à la fois de valider les notions que nous utilisons à l'intérieur de ce cours et en même temps d'explorer de nouvelles avenues possibles afin de répondre à notre objectif général qui consiste à élaborer du matériel pédagogique innovateur favorisant le développement de l'écoute empathique des étudiantes et étudiants du programme en techniques d'éducation spécialisée.

Les notions de base du cours *Relation d'aide*

Le tableau suivant présente le portrait des notions de base du cours *Relation d'aide* qui ont été identifiées par les enseignantes et les enseignants du réseau collégial



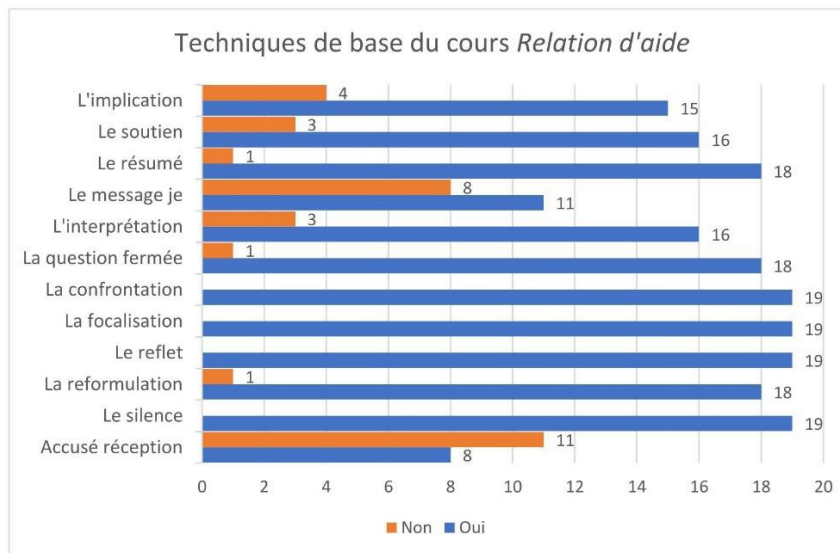
À l'exception de *la communication en relation d'aide* (84.2%) et *la démarche d'entretien* (89.5%), toutes les notions présentées dans le sondage aux enseignantes et aux enseignants du réseau collégial sont abordées dans le cours *Relation d'aide* à l'unanimité.

Les autres notions de base abordées dans le cours et identifiées par les enseignantes et les enseignants du réseau collégial sont :

- La relation d'aide en contexte d'autorité
- Le concept de résonnance
- Les distorsions cognitives
- Activités sur la connaissance de soi
- Le transfert et le contre-transfert
- Les mécanismes de protection

Les techniques de base du cours *Relation d'aide*

Le tableau suivant présente le portrait des techniques de base enseignées dans le cours *Relation d'aide* qui ont été identifiées par les enseignantes et les enseignants du réseau collégial

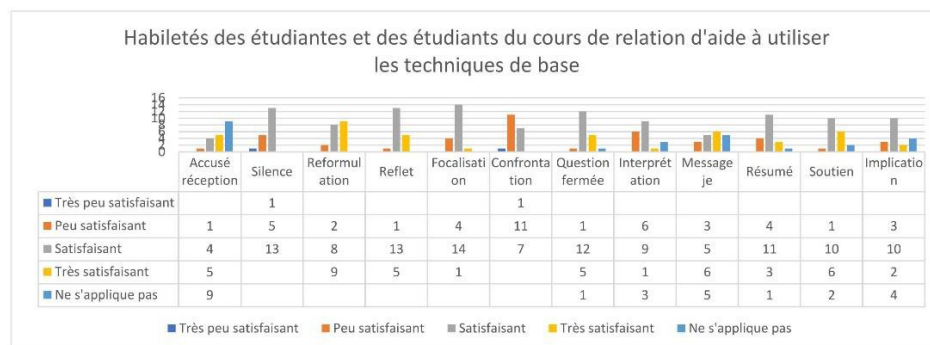


Certaines techniques (le reflet, la focalisation, la confrontation et le silence) font l'unanimité chez les enseignantes et les enseignants donnant ou ayant déjà donné le cours *Relation d'aide*. D'autres techniques (la reformulation, le soutien, l'implication, le résumé, l'interprétation et la question fermée) sont enseignées par plus de 75% des enseignantes et des enseignants. En ce qui concerne les autres techniques ayant un score moins élevé (le message je 57.9% et l'accusé réception 42.1%), les commentaires ajoutés précisent qu'ils sont vus dans le cadre du cours traitant de la compétence 019Q *Communiquer avec la clientèle et au sein d'une équipe de travail*.

Les autres techniques de base abordés dans ce cours qui ont été mentionnées par les enseignantes et les enseignants sont

- La question ouverte
- La question narrative
- La clarification
- La ventilation
- Le renforcement positif
- L'universalisation des émotions
- Le recadrage
- La métacommunication
- La réponse d'évaluation

Nous avons demandé aux enseignantes et aux enseignants donnant ou ayant déjà donné le cours *Relation d'aide* de se prononcer sur l'habileté des étudiantes et des étudiants à utiliser les principales techniques de base du cours de *Relation d'aide*. Le tableau suivant présente le portrait des réponses.

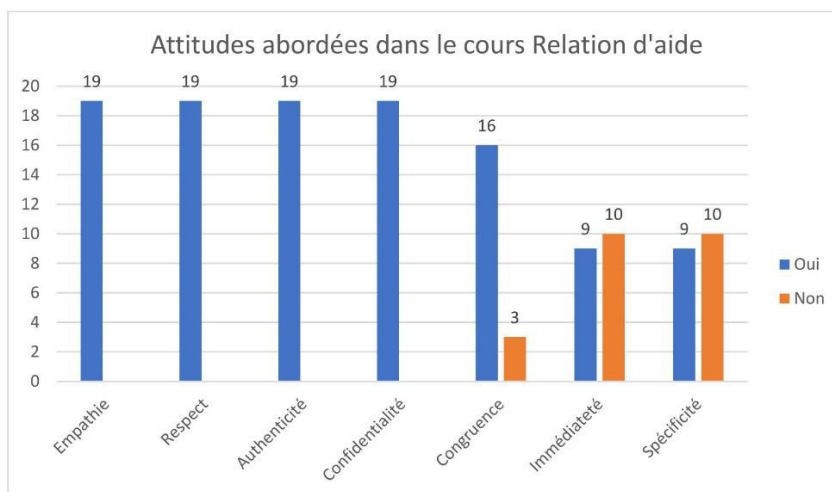


Nous constatons que les enseignantes et les enseignants du réseau collégial perçoivent comme **satisfaisante** ou **très satisfaisante** la capacité des étudiantes et des étudiants à utiliser la grande majorité des techniques de base enseignées dans le cours *Relation d'aide*. Les résultats varient entre 77% pour le résumé, 78% pour la focalisation et le message je, 89% pour la reformulation et 94% pour le reflet et la question fermée.

Les techniques qui semblent plus difficiles à développer et qui sont perçues comme **peu** ou **très peu satisfaisantes** sont la confrontation (63.2%), l'interprétation (37.5%) et le silence (31.6%).

Les attitudes abordées dans le cours *Relation d'aide*

Le tableau suivant présente le portrait des attitudes qui sont abordées dans le cours *Relation d'aide* par les enseignantes et les enseignants du réseau collégial.



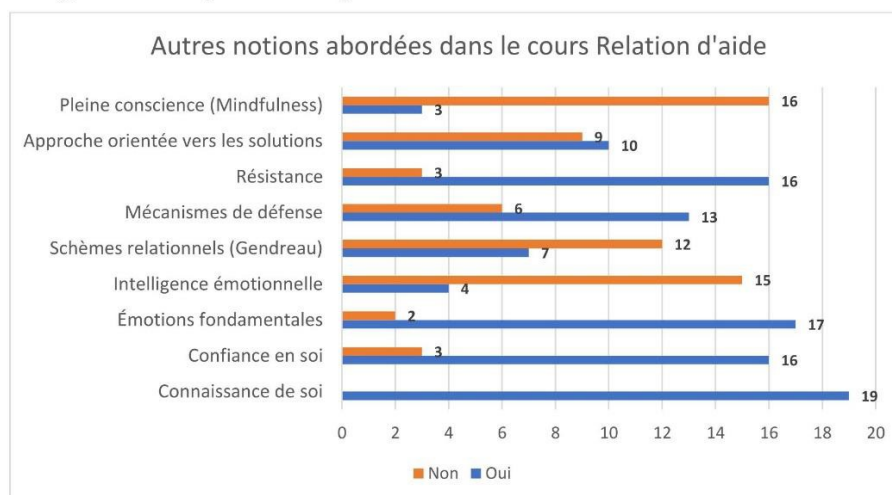
Les attitudes faisant l'unanimité au sein des enseignantes et des enseignants du réseau collégial sont : l'empathie, le respect, l'authenticité et la confidentialité. La congruence, pour sa part, est vue dans ce cours pour 84.2% des personnes répondantes. En ce qui a trait à l'immédiateté et la spécificité, un peu plus de la moitié (53.6%) des enseignantes et des enseignants indiquent ne pas les aborder à l'intérieur du cours *Relation d'aide*.

Les autres attitudes vues dans le cours *Relation d'aide* par les enseignantes et les enseignants du réseau collégial sont

- La disponibilité
- L'intégrité
- La révélation de soi
- La considération positive inconditionnelle
- La maîtrise de soi
- Les schèmes relationnels comme attitudes

Les autres thèmes abordés dans le cours *Relation d'aide*

Le tableau suivant présente la liste des thèmes suggérés aux enseignantes et aux enseignants comme pouvant faire partie des notions abordés dans le cours *Relation d'aide*.



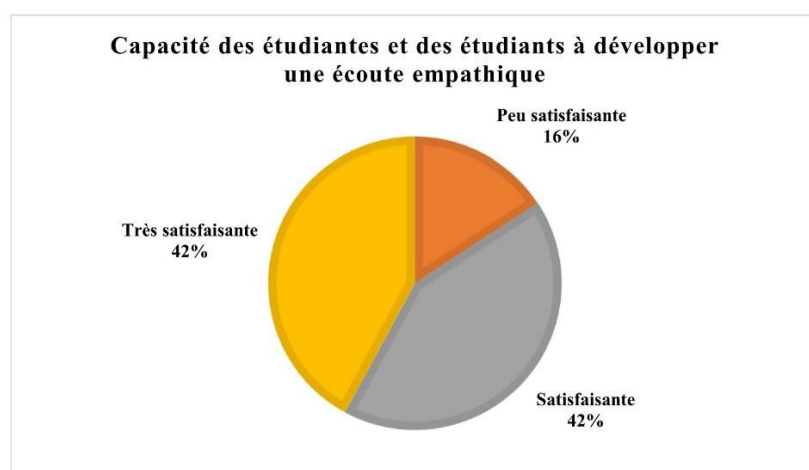
Les notions identifiées par plus de 80% des enseignantes et des enseignants du réseau collégial comme faisant partie du contenu du cours *Relation d'aide* sont : la connaissance de soi, la confiance en soi, les émotions fondamentales et la résistance. Les mécanismes de défense sont abordés par 68.4% des enseignantes et des enseignants et l'approche orientée vers les solutions est présentée par un peu plus de la moitié des répondantes et des répondants (52.6%). Les schèmes relationnels de Gendreau sont vus dans ce cours par 36.8% des personnes répondantes alors que l'intelligence émotionnelle (4 réponses) et la pleine conscience (3 réponses) sont abordées par moins de 20% des enseignantes et enseignants du réseau collégial.

Parmi les autres notions qui sont présentées par les enseignantes et les enseignants dans le cours *Relation d'aide*, il est mentionné

- Le lâcher-prise
- Le triangle de Karpman
- La dynamique relationnelle

- Les mécanismes de régulation de contact
- Le processus psychique
- L'épuisement professionnel

Le tableau suivant présente la perception des enseignantes et des enseignants en ce qui concerne la capacité des étudiants et des étudiantes du cours *Relation d'aide* de développer une écoute empathique.



Ces chiffres indiquent que 84% des enseignantes et des enseignants considèrent comme **satisfaisante** ou **très satisfaisante** la capacité des étudiantes et des étudiants à développer une écoute empathique dans le cours *Relation d'aide*.

Par ailleurs, une enseignante précise en commentaire que les évaluations ne permettent pas d'évaluer précisément le développement de l'écoute empathique.

Nos évaluations ne nous permettent pas d'évaluer si les étudiants ont développé une écoute empathique. Aucune évaluation directe ou simulation est faite de façon sommative. Nous évaluons la compréhension empathique à partir des auto-évaluations des étudiants, donc, l'information peut être falsifiée.

ANNEXE F
QUESTIONNAIRE AVANT EXPÉRIMENTATION DES ACTIVITÉS

Le développement de l'écoute empathique dans le cours de relation d'aide du programme de Techniques d'éducation spécialisée

Responsable de la recherche : Annie Gagnon

Adresse courriel : agagnon@cegepbc.ca

Téléphone : 418 589-5707 poste 149

Programme d'études : Maîtrise en enseignement au collégial (MEC), Université de Sherbrooke, secteur PERFORMA (perfectionnement et formation des maîtres)

Directrice d'essai : Chantale Lévesque, Conseillère pédagogique, Cégep de Baie-Comeau

Question de recherche et objectif général

Vous êtes invités à prendre part à cette recherche qui s'articule autour de la question suivante :

Comment favoriser le développement de l'écoute empathique dans le cadre du cours de relation d'aide du programme en techniques d'éducation spécialisée?

L'objectif général de cette recherche consiste à élaborer du matériel pédagogique innovateur favorisant le développement de l'écoute empathique des étudiantes et étudiants du programme en techniques d'éducation spécialisée.

***Obligatoire**

Autorisation

Ces informations demeureront confidentielles.

1.

J'ai lu et compris la question et l'objectif général du projet de recherche : « Le développement de l'écoute empathique dans le cours de relation d'aide du programme de Techniques d'éducation spécialisée » *

Plusieurs réponses possibles.

☐ J'accepte librement de répondre à ce questionnaire

Portrait

2.

Nom et prénom *

3.

Sexe *

Une seule réponse possible.

☐ Féminin

☐ Masculin

4.

Âge **Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ 17 ans
☐ 18 - 19 ans
☐ 20 - 22 ans
☐ 23 - 25 ans
☐ 26 - 29 ans
☐ 30 - 34 ans
☐ 35 ans et plus

5.

Tu es étudiante ou étudiant **Une seule réponse possible.*

- ☐ À temps partiel
☐ À temps plein

6.

As-tu déjà suivi d'autres formations ? **Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ Oui
☐ Non

7.

Si tu as répondu oui à la question précédente, précise les formations que tu as déjà suivies. Si tu as répondu non, tu n'as pas besoin de répondre et tu peux passer à la question suivante.

8.

As-tu des expériences de travail reliées à ton domaine d'étude ? **Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ Oui
☐ Non

9. Si tu as répondu oui à la question précédente, précise les expériences de travail que tu as qui sont reliées à ton domaine d'étude. Si tu as répondu non, tu n'as pas besoin de répondre et tu peux passer à la question suivante.

10. As-tu déjà suivi des formations ou des cours en lien avec la relation d'aide ou l'écoute empathique ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Oui
☐ Non

11. Si tu as répondu oui à la question précédente, précise les formations ou les cours que tu as faits en lien avec la relation d'aide ou l'écoute empathique. Si tu as répondu non, tu n'as pas besoin de répondre et tu peux passer à la question suivante.

12. As-tu recours aux Services adaptés du collège ? *

Une seule réponse possible.

- ☐ Oui
☐ Non
☐ Je préfère ne pas répondre

13. Si tu as répondu oui à la question précédente, précise pour quelles raisons tu as recours aux Services adaptés du collège. Si tu as répondu non, tu n'as pas besoin de répondre et tu peux passer à la question suivante.

L'écoute empathique

Définition: L'écoute empathique consiste à percevoir avec précision le cadre de référence interne de l'autre, les composantes émotionnelles et les significations qui s'y attachent, comme si l'on était la personne elle-même mais sans jamais perdre de vue le "comme si".

14. 1 a) À combien évalues-tu ta capacité à adopter une écoute empathique ? *
- Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	6	
Très difficile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très facile

15. 1 b) Pourquoi t'évalues-tu comme tel ? *

16. 2- Inscris cinq mots ou expressions qui te viennent à l'esprit en pensant à l'écoute empathique. *

17. **3- D'après toi, qu'est-ce qui pourrait t'aider à développer ta capacité d'écoute empathique ? ***

18. **4- D'après toi, qu'est-ce qui pourrait te nuire dans le développement de ta capacité d'écoute empathique ? ***

Lis attentivement chaque énoncé. Pour chacun d'eux, indique dans quelle mesure tu es en accord ou en désaccord.

19. **5- Je trouve difficile d'expliquer aux autres des choses que j'ai comprises facilement et qu'eux n'ont pas comprises du premier coup. ***

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ En accord
☐ Plutôt en accord
☐ Plutôt en désaccord
☐ En désaccord

20. **6- Dans une conversation, j'ai tendance à me centrer sur mes propres pensées plutôt que sur celles de mon interlocuteur. ***

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ En accord
☐ Plutôt en accord
☐ Plutôt en désaccord
☐ En désaccord

21.

7- Il est facile de me mettre à la place de quelqu'un d'autre. **Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ En accord
- ☐ Plutôt en accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ En désaccord

22.

8- Je prédis assez bien le ressenti des autres. **Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ En accord
- ☐ Plutôt en accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ En désaccord

23.

9- Dans un groupe, je repère facilement quand quelqu'un se sent gêné ou mal à l'aise. **Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ En accord
- ☐ Plutôt en accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ En désaccord

24.

10- Si j'offense quelqu'un en parlant, j'estime que c'est son problème et non le mien. **Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ En accord
- ☐ Plutôt en accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ En désaccord

25. **11- Voir quelqu'un pleurer ne me touche pas vraiment. ***
Plusieurs réponses possibles.
- ☐ En accord
☐ Plutôt en accord
☐ Plutôt en désaccord
☐ En désaccord
26. **12- On me dit généralement que je comprends bien les sentiments et les pensées des autres. ***
Plusieurs réponses possibles.
- ☐ En accord
☐ Plutôt en accord
☐ Plutôt en désaccord
☐ En désaccord
27. **13- Je remarque spontanément la tristesse, la peur, la joie de quelqu'un. ***
Plusieurs réponses possibles.
- ☐ En accord
☐ Plutôt en accord
☐ Plutôt en désaccord
☐ En désaccord
28. **14- Quand je discute avec quelqu'un, j'essaie de parler de ses expériences plutôt que des miennes. ***
Plusieurs réponses possibles.
- ☐ En accord
☐ Plutôt en accord
☐ Plutôt en désaccord
☐ En désaccord

29.

14- Je remarque facilement si quelqu'un est intéressé ou ennuyé par ce que je dis.

*

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ En accord
- ☐ Plutôt en accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ En désaccord

30.

15- Mes amis me parlent généralement de leurs problèmes car ils disent que je suis compréhensive ou compréhensif.

*

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ En accord
- ☐ Plutôt en accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ En désaccord

31.

16- Je peux sentir quand je dérange les autres, même s'ils ne me le disent pas.

*

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ En accord
- ☐ Plutôt en accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ En désaccord

32.

17- D'habitude, je ne m'implique pas émotionnellement lorsque je regarde un film.

*

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ En accord
- ☐ Plutôt en accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ En désaccord

33.

18- Je peux me mettre à l'écoute du ressenti des autres rapidement et intuitivement. *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ En accord
- ☐ Plutôt en accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ En désaccord

34.

19- Je peux deviner si quelqu'un masque ses émotions. *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ En accord
- ☐ Plutôt en accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ En désaccord

35.

20- J'ai tendance à m'impliquer émotionnellement dans les problèmes de mes amis. *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ En accord
- ☐ Plutôt en accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ En désaccord

36.

21- Habituellement, je comprends le point de vue des autres même si je ne le partage pas. *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ En accord
- ☐ Plutôt en accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ En désaccord

Les attitudes

Respect

Définition : Le respect consiste à accepter une autre personne telle qu'elle est, de façon inconditionnelle. Cela signifie ne pas porter de jugement sur ses opinions, ses valeurs, les

sentiments qu'elle exprime. C'est aussi croire en la dignité d'une personne, qu'elle a le droit de choisir et qu'elle a les ressources et le potentiel pour surmonter ses difficultés.

37.

22 a) D'après toi, quelle est l'importance du respect dans l'adoption d'une écoute empathique ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	
Peu important	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très important

38.

22 b) Pourquoi ? *

39.

22 c) À combien évalues-tu ta capacité à adopter une attitude respectueuse dans le contexte d'une écoute empathique ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	
Très difficile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	très facile

40.

22 d) Pourquoi t'évalues-tu comme tel ? *

Authenticité (congruence)

Définition : Tendance manifestée par l'aidant à se montrer ouvert et spontané, ce qui implique qu'il soit prêt à exprimer avec bienveillance à l'aidé les sentiments qu'il éprouve ici et maintenant, s'il le juge approprié. Il y a concordance entre ce que l'aidant pense, ce qu'il dit, son langage non verbal et son langage paraverbal.

41.

23 a) D'après toi, quelle est l'importance de l'authenticité dans l'adoption d'une écoute empathique ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	
Peu important	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très important

42.

23 b) Pourquoi ? *

43.

23 c) À combien évalues-tu ta capacité à adopter une attitude authentique dans le contexte d'une écoute empathique ?

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	
Très difficile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	très facile

44.

23 d) Pourquoi t'évalues-tu comme tel ? *

Écoute attentive

Définition : Porter une attention particulière aux paroles de l'autre, à leur contenu informatif (événements rapportés, perceptions, etc.) et à leur contenu affectif (émotions).

45. **24 a) D'après toi, quelle est l'importance de l'écoute attentive dans l'adoption d'une écoute empathique ? ***

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	
Peu important	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très important

46. **24 b) Pourquoi ?**

47. **24 c) À combien évalues-tu ta capacité à adopter une écoute attentive dans le contexte d'une écoute empathique ? ***

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	
Très difficile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	très facile

48. **24 d) Pourquoi t'évalues-tu comme tel ? ***

Les techniques de base en relation d'aide

La question fermée

Définition : Question à laquelle l'aidé peut répondre par "oui" ou "non" ou par une brève information objective.

49.

25 a) D'après toi, quelle est l'importance de l'utilisation de la question fermée dans l'écoute empathique ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	
Peu important	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très important

50.

25 b) Pourquoi ? *

51.

25 c) À combien évalues-tu ta capacité à utiliser la question fermée dans le contexte d'une écoute empathique ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	
Très difficile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	très facile

52.

25 d) Pourquoi t'évalues-tu comme tel ? *

Focalisation par question ouverte

Définition : Intervention qui invite l'aidé à se faire plus précis sur un aspect de son vécu ou de son problème par l'utilisation d'une question ouverte.

53.

26 a) D'après toi, quelle est l'importance de l'utilisation de la focalisation par question ouverte dans l'écoute empathique ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	
Peu important	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très important

54.

26 b) Pourquoi ? *

55.

26 c) À combien évalues-tu ta capacité à utiliser la focalisation par question ouverte dans le contexte d'une écoute empathique ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	
Très difficile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	très facile

56.

26 d) Pourquoi t'évalues-tu comme tel ? *

Silence

Définition : Le silence consiste pour l'aidant à s'abstenir d'intervenir verbalement. L'aidé vient d'exprimer un sentiment, une idée ou un projet, et l'aidant décide de ne pas réagir avec des mots, de sorte qu'un silence s'ensuit.

57.

27 a) D'après toi, quelle est l'importance de l'utilisation du silence dans l'écoute empathique ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	
Peu important	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très important

58.

27 b) Pourquoi ? *

59.

27 c) À combien évalues-tu ta capacité à utiliser le silence dans le contexte d'une écoute empathique ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	
Très difficile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	très facile

60.

27 d) Pourquoi t'évalues-tu comme tel ? *

Reformulation

Définition : Intervention par laquelle l'aidant résume et communique dans ses propres mots les propos de l'aidé en tentant d'aller chercher l'essentiel. C'est redire en d'autres termes, d'une manière plus concise, plus explicite ce qui vient d'être exprimé par l'aidé.

61.

28 a) D'après toi, quelle est l'importance de l'utilisation de la reformulation dans l'écoute empathique ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	
Peu important	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très important

62.

28 b) Pourquoi ? *

63.

28 c) À combien évalues-tu ta capacité à utiliser la reformulation dans le contexte d'une écoute empathique ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	
Très difficile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	très facile

64.

28 d) Pourquoi t'évalues-tu comme tel ? *

Reflét

Définition : Intervention par laquelle l'aidant résume et communique dans ses propres mots les propos de l'aidé en tentant d'aller chercher l'essentiel. C'est redire en d'autres termes, d'une manière plus concise, plus explicite ce qui vient d'être exprimé par l'aidé.

65.

29 a) D'après toi, quelle est l'importance de l'utilisation du reflet dans l'écoute empathique ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	
Peu important	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Très important

66.

29 b) Pourquoi ?

67.

29 c) À combien évalues-tu ta capacité à utiliser le reflet dans le contexte d'une écoute empathique ? *

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	6	
Très difficile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	très facile

68.

29 d) Pourquoi t'évalues-tu comme tel ? *

Attention / Concentration

69.

Éprouve-tu des difficultés d'attention ou de concentration ? *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Oui
- ☐ Non

70. Si tu as répondu oui à la question précédente, précise quel genre de difficultés d'attention ou de concentration tu éprouves. Si tu as répondu non, tu n'as pas besoin de répondre et tu peux passer à la question suivante.

Lis chacun des énoncés et coche dans la case appropriée ce qui convient le mieux. Il n'existe ni bonnes ni mauvaises réponses.

71. **30 - Il m'arrive de commettre des erreurs d'inattention dans les tâches scolaires, dans le travail ou dans d'autres activités parce que je n'ai pas prêté suffisamment attention aux détails. ***

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ En accord
☐ Plutôt en accord
☐ Plutôt en désaccord
☐ En désaccord

72. **31 - J'ai souvent des difficultés à rester concentré dans mes devoirs. ***

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ En accord
☐ Plutôt en accord
☐ Plutôt en désaccord
☐ En désaccord

73. **32 - Il m'arrive de ne pas suivre toutes les instructions ou de ne pas finir mes devoirs ou de remplir mes obligations. ***

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ En accord
☐ Plutôt en accord
☐ Plutôt en désaccord
☐ En désaccord

74. **33 - J'ai tendance à éviter les tâches qui requièrent un effort mental soutenu. ***
Plusieurs réponses possibles.
- ☐ En accord
☐ Plutôt en accord
☐ Plutôt en désaccord
☐ En désaccord
75. **34 - Je suis facilement distrait(e) par de stimulations sans importance. ***
Plusieurs réponses possibles.
- ☐ En accord
☐ Plutôt en accord
☐ Plutôt en désaccord
☐ En désaccord
76. **35 - J'ai de la difficulté à rester attentif(ve) longtemps lorsqu'une personne me parle. ***
Plusieurs réponses possibles.
- ☐ En accord
☐ Plutôt en accord
☐ Plutôt en désaccord
☐ En désaccord
77. **36 - C'est difficile pour moi de me souvenir des propos qu'une personne m'a raconté. ***
Plusieurs réponses possibles.
- ☐ En accord
☐ Plutôt en accord
☐ Plutôt en désaccord
☐ En désaccord

Anxiété

78. **Te considères-tu comme une personne anxieuse ? ***
Plusieurs réponses possibles.
- ☐ Oui
☐ Non

79.

Si tu as répondu oui à la question précédente, précise pourquoi tu te considères comme une personne anxieuse. Si tu as répondu non, tu n'as pas besoin de répondre et tu peux passer à la question suivante.

Lis chacun des énoncés et coche dans la case appropriée ce qui convient le mieux à la façon dont tu te sens en général. Il n'existe ni bonnes ni mauvaises réponses.

80.

37 - J'aimerais me sentir aussi heureux(se) que les autres le paraissent *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Non
- ☐ Plutôt non
- ☐ Plutôt oui
- ☐ Oui

81.

38 - J'ai l'impression que les difficultés s'accumulent à un tel point que je ne peux plus les surmonter. *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Non
- ☐ Plutôt non
- ☐ Plutôt oui
- ☐ Oui

82.

39 - Je m'inquiète parfois à propos de choses sans importance. *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Non
- ☐ Plutôt non
- ☐ Plutôt oui
- ☐ Oui

83.

40 - Je manque de confiance en moi. **Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ Non
- ☐ Plutôt non
- ☐ Plutôt oui
- ☐ Oui

84.

41 - Je prends facilement des décisions. **Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ Non
- ☐ Plutôt non
- ☐ Plutôt oui
- ☐ Oui

85.

42 - Des idées sans importance trottant dans ma tête me dérangent. **Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ Non
- ☐ Plutôt non
- ☐ Plutôt oui
- ☐ Oui

86.

43 - Je prends les déceptions à cœur : je les oublie difficilement. **Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ Non
- ☐ Plutôt non
- ☐ Plutôt oui
- ☐ Oui

87.

44 - Je suis une personne posée, solide, stable. **Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ Non
- ☐ Plutôt non
- ☐ Plutôt oui
- ☐ Oui

88.

45 - Je deviens tendu(e) et agité(e) quand je réfléchis à mes soucis. **Plusieurs réponses possibles.*

- ☐ Non
- ☐ Plutôt non
- ☐ Plutôt oui
- ☐ Oui

Merci beaucoup d'avoir répondu à ce questionnaire !!

Fourni par



Google Forms

ANNEXE G
QUESTIONNAIRE APRÈS EXPÉRIMENTATION DES ACTIVITÉS

Nous avons placé ici uniquement la dernière partie du questionnaire après l'expérimentation. La première partie est identique à celle du questionnaire avant l'expérimentation (voir Annexe F)

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Non
- ☐ Plutôt non
- ☐ Plutôt oui
- ☐ Oui

Les activités réalisées à l'intérieur du cours de relation d'aide

La Boîte à soucis

Lors de cette activité, tu avais à écrire une situation qui te préoccupait, indiquer comment tu te sentais et ce que tu pouvais faire pour modifier ton émotion.

Tu as également partagé avec une ou un collègue de classe une situation qui te préoccupait. Par la suite, l'autre personne te racontait une situation qui la préoccupait. Tu devais tenter d'identifier les émotions qu'elle vivait.

79.

46 a) Ces activités m'ont permis d'améliorer ma capacité à reconnaître mes émotions *

Une seule réponse possible.

- ☐ En accord
- ☐ Plutôt en accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ En désaccord

80.

46 b) Pourquoi ? *

81.

47 a) Ces activités m'ont permis d'améliorer ma capacité de gestion de mes émotions (contrôle de soi). **Une seule réponse possible.*

- ☐ En accord
- ☐ Plutôt en accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ En désaccord

82.

47 b) Pourquoi ? *

83.

48 a) Ces activités m'ont permis d'améliorer ma capacité à reconnaître les émotions chez une autre personne. **Une seule réponse possible.*

- ☐ En accord
- ☐ Plutôt en accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ En désaccord

84.
48 b) Pourquoi ? *

Je me sens...parce que....

Au début des cours, je te demandais d'identifier une émotion que tu vivais. Je te demandais parfois également de te situer sur une échelle de 1 à 10.

85.
49 a) Ces activités m'ont permis d'améliorer ma capacité à reconnaître mes émotions. *

Une seule réponse possible.

- ☐ En accord
☐ Plutôt en accord
☐ Plutôt en désaccord
☐ En désaccord

86.
49 b) Pourquoi ? *

87.
50 a) Ces activités m'ont permis d'améliorer ma capacité de gestion de mes émotions (contrôle de soi). *

Une seule réponse possible.

- ☐ En accord
☐ Plutôt en accord
☐ Plutôt en désaccord
☐ En désaccord

88.

50 b) Pourquoi ? *

La méditation pleine conscience

À l'intérieur du cours de relation d'aide, nous avons expérimenté des activités de respiration liées à la méditation pleine conscience:

- Respiration dirigée pendant 5 minutes.
- Activité de recentrement : respiration pendant 3 minutes avant l'évaluation écrite sur les techniques de base et avant l'évaluation finale.

89.

51 a) Ces activités de respiration m'ont aidé à diminuer mon anxiété ou mon stress. *

Une seule réponse possible.

- ☐ En accord
- ☐ Plutôt en accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ En désaccord

90.

51 b) Pourquoi ? *

91.

52 a) Ces activités de respiration m'ont aidé à développer une meilleure attention / concentration dans l'ici et maintenant (sur le moment présent). *

Une seule réponse possible.

- ☐ En accord
- ☐ Plutôt en accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ En désaccord

92.

52 b) Pourquoi ? *

93.

53 a) Je crois que la méditation pleine conscience m'a aidé à améliorer ma capacité d'écoute empathique. **Une seule réponse possible.*

- ☐ En accord
- ☐ Plutôt en accord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ En désaccord

94.

53 b) Pourquoi ? *

95.

54 - Ce qui m'a aidé le plus à développer une meilleure écoute empathique, c'est... *

96.

55 - Les autres activités qui pourraient m'aider à améliorer mon écoute empathique, sont.. *

Commentaires sur l'ensemble du cours de relation d'aide

Les prochaines questions concernent l'ensemble des activités réalisées à l'intérieur du cours relation d'aide autres que celles prévues pour ce projet de recherche (présentation de la théorie, pratiques en équipe, visionnement de capsules vidéo, pratique avec l'enseignante, exercices, etc.)

97.

56 - Ce que j'ai le plus aimé dans toutes les activités qui ont été réalisées dans le cours, c'est... *

98.

57 - Ce que j'ai le moins aimé dans toutes les activités qui ont été réalisées dans le cours, c'est... *

99.

58 - Pour améliorer ce cours, je suggère ... *

100.

59 - Quels sont tes commentaires sur mon enseignement, sur mes attitudes, sur ma façon de présenter la matière, sur mon soutien apporté en classe (ce qui t'a plu et ce que tu as moins apprécié) ? *

101.

60 - Autres commentaires....

**Je tiens à te remercier sincèrement d'avoir accepté de
participer à cette expérimentation.**

**Je te souhaite de passer un très bon temps des Fêtes !
Prends soin de toi !!**

ANNEXE H
LES OUTILS DU JOURNAL DE BORD DES ÉTUDIANTES ET DES
ÉTUDIANTS

Activité de recentrement

Nom :

Aujourd'hui, j'ai participé à une activité de respiration avant de répondre aux questions de l'évaluation sur les techniques de base en relation d'aide.

Cette activité de respiration m'a aidé à me concentrer sur les questions de l'évaluation

Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas ☐

J'explique ma réponse :

Cette activité de respiration m'a aidé à diminuer mon anxiété ou mon stress.

Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas ☐

J'explique ma réponse :

Activité de recentrement

Nom :

Aujourd'hui, j'ai participé à une activité de respiration avant de réaliser mon entrevue de relation d'aide.

Cette activité de respiration m'a aidé à diminuer mon anxiété ou mon stress.

Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas ☐

J'explique ma réponse :

Cette activité de respiration m'a aidé à me concentrer et à adopter une écoute empathique auprès de ma ou mon collègue.

Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas ☐

J'explique ma réponse :

La boîte à soucis

Nom (facultatif)

Une situation qui me préoccupe aujourd'hui ou qui m'a préoccupé cette semaine :

Comment je me sens par rapport à cette situation :

Parce que :

Est-ce que cela va influencer mon attention en classe ?

Oui ☐ Non ☐

Qu'est-ce que je peux faire pour modifier mon émotion ?

Méditation pleine conscience

Nom : (facultatif)

Au dernier cours, nous avons expérimenté la méditation pleine conscience. J'ai trouvé cette activité :

Très intéressante			Pas du tout intéressante		
6	5	4	3	2	1
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

J'explique pourquoi :

J'ai pratiqué la méditation pleine conscience en fin de semaine

Oui ☐ Non ☐

Si oui, je raconte en quelques lignes comment cela s'est passé (facile/difficile – satisfaction, etc.)

Si non, j'explique pourquoi je ne l'ai pas pratiqué

Est-ce que j'ai l'intention de pratiquer la méditation pleine conscience en dehors des exercices prévus pour cette recherche ?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, quel moyen je me donne pour ajouter cette activité dans mon quotidien ?

Si non, j'explique pourquoi

ANNEXE I
GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ÉCOUTE EMPATHIQUE

GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ÉCOUTE EMPATHIQUE

Légende

R. A. Répond aux attentes / R.P.A. Répond partiellement aux attentes / R.M.A. Répond minimalement aux attentes R.D.A. Répond en deçà des attentes / N.R. Non répondu / S.O. Sans objet

Attitudes

Respect	R.A.	R.P.A.	R.M.A.	R.D.A.
<ul style="list-style-type: none"> Écoute attentivement l'aidé en respectant son rythme (sans lui couper la parole) 	<ul style="list-style-type: none"> Écoute sans couper la parole 	<ul style="list-style-type: none"> Coupe la parole (1-2) 	<ul style="list-style-type: none"> Coupe la parole (3 fois) 	<ul style="list-style-type: none"> Coupe la parole (+3 fois)
<ul style="list-style-type: none"> Respecte en évitant de donner des conseils 	<ul style="list-style-type: none"> Évite de donner des conseils 	<ul style="list-style-type: none"> 1 conseil indirect (ss forme de question) 	<ul style="list-style-type: none"> 2 conseils indirects (ss forme de question) 	<ul style="list-style-type: none"> 3 et + conseils indirects ou Conseil direct
Acceptation inconditionnelle				
<ul style="list-style-type: none"> Évite les jugements de valeur 	<ul style="list-style-type: none"> Évite les jugements de valeur 	<ul style="list-style-type: none"> 1 jugement de valeur positif (approbation des propos ou des actions de l'aidé) 	<ul style="list-style-type: none"> 2 jugements de valeur positifs (approbation des propos ou des actions de l'aidé) ou 1 question qui donne l'impression de douter des propos de l'aidé ou de porter un jugement de valeur 	<ul style="list-style-type: none"> 3 et + jugements de valeur positifs (approbation des propos ou des actions de l'aidé) ou 1 et + jugement de valeur négatif (désapprobation des propos ou des actions de l'aidé) ou 2 questions ou plus qui donnent l'impression de douter des propos de l'aidé ou de porter un jugement de valeur
Authenticité				
<ul style="list-style-type: none"> Est cohérent entre son verbal et son non verbal 	<ul style="list-style-type: none"> Est cohérent entre son verbal et son non verbal 	<ul style="list-style-type: none"> Sourire ou rire inexplicé (1 X) ou S'excuse pour avoir ri ou pour une autre raison en expliquant en partie les raisons. 	<ul style="list-style-type: none"> Sourire ou rire inexplicé (2 X) ou S'excuse pour avoir ri ou pour une autre raison sans explications. 	<ul style="list-style-type: none"> Sourire ou rire inexplicé (3X et +)
<ul style="list-style-type: none"> Exprime à l'aidé ce qu'il vit en utilisant le « je » 	<ul style="list-style-type: none"> Exprime à l'aidé ce qu'il vit en utilisant le « je » 	<ul style="list-style-type: none"> message « je » incomplet (2 éléments / 3) 	<ul style="list-style-type: none"> message « je » incomplet (1 élément / 3) 	<ul style="list-style-type: none"> Message « je » incomplet (1 ou 2 éléments / 3 + formulation imprécise)
<ul style="list-style-type: none"> Donne son opinion en respectant celle de l'aidé 	<ul style="list-style-type: none"> Donne son opinion en reconnaissant auparavant celle de l'aidé (reformulation) ou L'opinion exprimée ne va pas à l'encontre de celle de l'aidé 	<ul style="list-style-type: none"> Donne son opinion sans reconnaître auparavant celle de l'aidé (reformulation) 	<ul style="list-style-type: none"> L'opinion exprimée peut donner l'impression de minimiser les propos de l'aidé. 	<ul style="list-style-type: none"> L'opinion exprimée peut donner l'impression de minimiser les propos de l'aidé. (2 X et +s) ou Donne son opinion sans tenir compte de celle de l'aidé (va à l'encontre de celle de l'aidé)
<ul style="list-style-type: none"> Se montre ouvert aux critiques 	<ul style="list-style-type: none"> Se montre ouvert aux critiques 	N/A	N/A	<ul style="list-style-type: none"> réagit en se justifiant lors d'une critique
Empathie				
<ul style="list-style-type: none"> Porte attention aux indices non verbaux sans les nommer 	<ul style="list-style-type: none"> Porte attention à tous les indices non verbaux sans les nommer 	<ul style="list-style-type: none"> Porte attention à 2 reprises aux indices non verbaux sans les nommer 	<ul style="list-style-type: none"> Porte attention à une reprise aux indices non verbaux sans les nommer 	<ul style="list-style-type: none"> Ne porte pas attention aux indices non verbaux ou Réaction inadéquate aux indices non verbaux
<ul style="list-style-type: none"> Décrit à la personne un indice non verbal observé (niveau intermédiaire) 	<ul style="list-style-type: none"> Décrit à la personne un indice non verbal observé 	N/A	N/A	<ul style="list-style-type: none"> Ne décrit pas les indices non verbaux
<ul style="list-style-type: none"> Décrit à la personne un indice non verbal et une émotion observés (niveau avancé) 	<ul style="list-style-type: none"> Décrit à la personne un indice non verbal et une émotion observés 	N/A	N/A	<ul style="list-style-type: none"> Ne décrit pas les indices non verb.et les émotions
<ul style="list-style-type: none"> Est à l'aise avec les émotions de l'autre (conserve une distance émotive) 	<ul style="list-style-type: none"> Est à l'aise avec les émotions de l'autre (conserve une distance émotive) 	<ul style="list-style-type: none"> Sourire ou rire en réponse à celui de l'aidé (1 X) 	<ul style="list-style-type: none"> Sourire ou rire en réponse à celui de l'aidé (2 X) 	<ul style="list-style-type: none"> Sourire ou rire en réponse au sourire/ rire de l'aidé (3 X et +) ou Devient émotif ou Réaction non verbale aux propos de l'aidé

Sympathie				
<ul style="list-style-type: none"> Réagit au vécu d'autrui 	<ul style="list-style-type: none"> N'émet pas de commentaire en lien avec le vécu de l'aidé 	<ul style="list-style-type: none"> Commentaire sur le vécu (1 fois) ou Mentionner comprendre sans toutefois reformuler les propos (1 fois) 	<ul style="list-style-type: none"> Commentaire sur le vécu (2 fois) ou Mentionner comprendre sans toutefois reformuler les propos (2 fois) 	<ul style="list-style-type: none"> Commentaire sur le vécu (3 fois et +) ou Mentionner comprendre sans toutefois reformuler les propos (3 fois et +)
<ul style="list-style-type: none"> Évolue vers la réciprocité (cherche à résoudre le problème ou à rassurer la personne) 	<ul style="list-style-type: none"> Ne cherche pas à résoudre le problème de la personne ou Ne cherche pas à rassurer la personne 	<ul style="list-style-type: none"> 1 question ou commentaire orientant vers la recherche de solutions ou 1 commentaire cherchant à rassurer ou encourager la personne 	<ul style="list-style-type: none"> 2 questions ou commentaires orientant vers la recherche de solutions ou 2 commentaires cherchant à rassurer ou encourager la personne 	<ul style="list-style-type: none"> 3 et + questions ou commentaires orientant vers la recherche de solutions ou 3 et + commentaires cherchant à rassurer ou encourager la personne ou Propose des pistes de solution

Techniques

Accueil	R.A.	R.P.A.	R.M.A.	R.D.A.
<ul style="list-style-type: none"> Prend le temps d'accueillir la personne 	<ul style="list-style-type: none"> Prend le temps d'accueillir la personne 	N/A	N/A	<ul style="list-style-type: none"> Ne prend pas le temps d'accueillir la personne
<ul style="list-style-type: none"> Démontre des gestes d'ouverture (posture appropriée; accusé réception; regard soutenu) 	<ul style="list-style-type: none"> Démontre des gestes d'ouverture (posture appropriée; accusé réception; regard soutenu) 	<ul style="list-style-type: none"> Posture inappropriée à 1 reprise 	<ul style="list-style-type: none"> Posture inappropriée à 2 reprises ou Regarde l'observateur à 1 reprise ou Accusé réception à quelques reprises (insuffisant) 	<ul style="list-style-type: none"> Posture inappropriée à + 2 reprises ou Regarde l'observateur à + 1 reprise ou Peu ou pas d'accusé réception (3 reprises) ou Accusé réception inadéquat
Identification du problème				
<ul style="list-style-type: none"> Dégage le problème réel de façon brève et précise (le cœur de problème) 	<ul style="list-style-type: none"> Dégage le problème réel de façon brève et précise (cœur de problème) 	<ul style="list-style-type: none"> Dégage le problème de façon plus ou moins brève 	<ul style="list-style-type: none"> Dégage le problème de façon plus ou moins précise 	<ul style="list-style-type: none"> Dégage en partie le problème réel
<ul style="list-style-type: none"> Formulation qui donne à la personne de l'emprise sur son problème (niveau avancé) 	<ul style="list-style-type: none"> Formulation qui donne de l'emprise sur son problème 	N/A	N/A	<ul style="list-style-type: none"> Formulation qui ne donne pas à la personne de l'emprise sur son problème
Silence				
<ul style="list-style-type: none"> Garde le silence même lorsque l'aidé ne parle pas 	<ul style="list-style-type: none"> Garde le silence de façon adéquate 	<ul style="list-style-type: none"> 1 Silence plus ou moins adéquat (inconfort de l'aidé) 	<ul style="list-style-type: none"> 2 silences plus ou moins adéquats (inconfort de l'aidé) 	<ul style="list-style-type: none"> + de 2 silences plus ou moins adéquats (inconfort de l'aidé) ou prend la parole alors que la personne réfléchit
<ul style="list-style-type: none"> Semble à l'aise avec le silence 	<ul style="list-style-type: none"> Semble à l'aise avec le silence 	<ul style="list-style-type: none"> Sourire lors d'un silence 	<ul style="list-style-type: none"> Rire lors d'un silence 	<ul style="list-style-type: none"> Rire ou sourire à plus d'un silence
<ul style="list-style-type: none"> Évite de trop parler ou de se livrer à un interrogatoire 	<ul style="list-style-type: none"> 2 ou moins questions fermées consécutives 	<ul style="list-style-type: none"> 3 questions fermées consécutives ou Prends la parole sans laisser le temps à la personne de terminer son propos (1 X) 	<ul style="list-style-type: none"> 4 questions fermées consécutives ou Prends la parole sans laisser le temps à la personne de terminer son propos (2 X) 	<ul style="list-style-type: none"> + 4 questions fermées consécutives ou Prends la parole sans laisser le temps à la personne de terminer son propos. (3 X et +)
Reformulation				
<ul style="list-style-type: none"> Transmet l'aspect informatif et l'aspect affectif du message transmis par l'aidé en conservant les principaux éléments importants 	<ul style="list-style-type: none"> Toutes les reformulations sont complètes 	<ul style="list-style-type: none"> Quelques reformulations sont incomplètes (pas plus de 30 %) 	<ul style="list-style-type: none"> La moitié des reformulations sont incomplètes (40 à 50 %) ou Peu d'utilisation de la reformulation (3 X) 	<ul style="list-style-type: none"> Plus de ½ des reformulations incomplètes ou Peu d'utilisation de la reformulation (1-2 X)
<ul style="list-style-type: none"> Transmet l'aspect informatif et l'aspect affectif du message transmis par l'aidé en évitant de les modifier (minimiser / amplifier les propos) 	<ul style="list-style-type: none"> Toutes les reformulations sont transmises sans modification 	<ul style="list-style-type: none"> 1 reformulation modifiée 	<ul style="list-style-type: none"> 2 reformulations modifiées 	<ul style="list-style-type: none"> + 2 reformulations modifiées

Reflet				
• Exprime les sentiments de surface manifestés par l'aidé	• 4 et + émotions identifiées e	• 3 émotions identifiées	• 2 émotions identifiées ou • 1 émotion non validée	• 1 émotion identifiée ou • Plus d'une émotion non validée
• Exprime les sentiments sous-jacents manifestés par l'aidé (niveau intermédiaire)	• 2 et + d'une émotion sous-jacente identifiée	• 1 émotion sous-jacente identifiée	1 émotion sous-jacente non validée	• Aucune émotion sous-jacente identifiée
Interrogation				
• Pose des questions fermées	• 6 et + questions fermées	• 5 questions fermées	• 3 ou 4 questions fermées	• Moins de 3 questions fermées
• Pose des questions fermées permettant l'exploration des éléments importants	• 5 et + questions fermées explorant les éléments importants	• 4 questions fermées explorant les éléments importants ou • 1 question + ou – adéquate	• 3 questions fermées explorant les éléments importants ou • 2 questions + ou – adéquates	• Moins de 3 questions fermées explorant les éléments importants ou • + de 2 questions + ou – adéquates
Focalisation				
• Demande des précisions sur un ou des aspects	• 4 et + focalisations pertinentes	• 3 focalisations pertinentes ou • 2 focalisations pertinentes et une focalisation qui doit être retravaillée (formulée de façon + ou – claire ou sous forme de question fermée)	• 2 focalisations pertinentes ou • Une focalisation pertinente et une focalisation qui doit être retravaillée (formulée de façon + ou – claire ou sous forme de question fermée)	• 1 focalisation pertinente ou • 1 focalisation qui doit être retravaillée (formulée de façon + ou – claire ou sous forme de question fermée)
Interprétation				
• Invite l'aidé à élaborer sa propre interprétation (niveau intermédiaire)	• Invite l'aidé à élaborer sa propre interprétation	N/A	N/A	• N'invite pas l'aidé à élaborer sa propre interprétation
• Formule une interprétation en termes simples et clairs (niveau intermédiaire)	• Formule une interprétation en termes simples et clairs	• Formulation plus ou moins claire d'une hypothèse probable	• Formulation + ou - claire et en termes + ou - simples d'une hypothèse probable	• Formulation d'une hypothèse plus ou moins probable
• Interprétation formulée de façon à se réserver une marge d'erreur (niveau intermédiaire)	• Demande clairement à la personne de valider l'interprétation formulée	• Formulation de l'interprétation sous forme de question	• Formulation nuancée sans validation	• Formulation sous forme d'affirmation (sans nuance et sans validation)
Résumé				
• Dégage les points importants discutés	• Dégage tous les points importants discutés	• Dégage certains points importants discutés (manque un aspect important)	• Dégage 2 points importants discutés	• Dégage moins de 2 points importants discutés
• Résume les points importants de façon claire et précise	• Résume tous les points importants de façon claire et précise	• Résumé clair et précis, sauf pour quelques éléments.	• Résumé plus ou moins clair et précis	• Résumé bref et imprécis

Comportements non verbaux

	R.A.	R.P.A.	R.M.A.	R.D.A.
• Conserve une attitude corporelle qui manifeste l'intérêt (Inclinaison du corps vers l'avant – bras et jambes ouvertes)	• Conserve une attitude corporelle qui manifeste l'intérêt (Inclinaison du corps vers l'avant – bras et jambes ouvertes)	• Mouvements dérangeants (1-2 fois) ou • Jambes ou bras croisés (1 - 2 fois) ou • dos appuyé sur la chaise (1 - 2 fois)	• Mouvements dérangeants (3-4 fois) ou • Jambes ou bras croisés (½ du temps) ou • dos appuyé sur chaise (½ du temps)	• Mouvements dérangeants (+ 4 fois) ou • Jambes ou bras croisés + de ½ de l'échange ou • dos appuyé chaise + de ½ de l'échange
• Maintient un contact visuel adéquat (ou significatif)	• Maintient un contact visuel adéquat	• Regarde l'observateur (1 fois) ou • Regarde ailleurs (1 fois)	• Regarde l'observateur (2 fois) ou • Regarde ailleurs (2 fois)	• Regarde l'observateur (+2 fois) ou • Regarde ailleurs (+2 fois)
• Anime son visage des expressions appropriées (expression cohérente avec le contenu de la communication de l'aidé)	• Expression du visage cohérente avec les propos de l'aidé	• Sourire ou rire incohérent avec les propos de l'aidé (1 fois)	• Sourire ou rire incohérent avec les propos de l'aidé (2 fois)	• Sourire ou rire incohérent avec les propos de l'aidé (+2 fois)
• Utilise un ton de voix chaleureux	• Utilise un ton de voix chaleureux	• Ton de voix neutre (1 ou 2 fois)	• Ton de voix neutre (3 fois)	• Ton de voix neutre (+ 3 fois)

ANNEXE J
EXEMPLE DE GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ÉCOUTE
EMPATHIQUE

Grille d'évaluation de l'écoute empathique				
Code du participant	1	durée: 11 min. 48		
Activité	Entrevue initiale			
Légende R.A. Répond aux attentes / R.P.A. Répond partiellement aux attentes / R.M.A. Répond minimalement aux attentes R.D.A. Répond en deçà des attentes / N.R. Non répondu / S.O. Sans objet				
Attitudes				
Respect				
1.	Écoute attentivement l'aidé en respectant son rythme (sans lui couper la parole)	R.P.A.	0,4	
2.	Respecte en évitant de donner des conseils	R.A.	0,5	0,9
<i>coupe la parole 1 fois</i>				
Acceptation inconditionnelle (ou considération positive)				
3.	Évite les jugements de valeur	R.A.	0,5	0,5
Authenticité				
4.	Est cohérent entre son verbal et son non verbal	R.P.A.	0,4	
5.	Exprime à l'aidé ce qu'il vit en utilisant le « Je »	S.O.	0	
6.	Donne son opinion en respectant celle de l'aidé	S.O.	0	
7.	Se montre ouvert aux critiques	S.O.	0	0,4
<i>sourire et petit rire lorsque l'aidé mentionne qu'elle devient plus émotive</i>				
Empathie				
8.	Porte attention aux indices non verbaux sans les nommer	N.R.	0	
9.	Décrit à la personne un indice non verbal observé (niveau intermédiaire)	N.R.	0	
10.	Décrit à la personne un indice non verbal et une émotion observés (niveau avancé)	N.R.	0	
11.	Est à l'aise avec les émotions de l'autre (conserve une distance émotive)	R.D.A.	0,2	0,2
<i>rires en réponse aux rires de l'aidé (3 reprises) « émotive... »</i>				
Sympathie				
12.	Réagit au vécu d'autrui	R.A.	0,5	
13.	Évolue vers la réciprocité (cherche à résoudre le problème de la personne)	R.A.	0,5	1
Sous-total				3 / 6,5
				3 / 5 60 %
Techniques				
Accueil				
1.	Prend le temps d'accueillir la personne	R.A.	0,5	
2.	Démontre des gestes d'ouverture (posture appropriée; accusé réception; regard soutenu)	R.A.	0,5	1
Identification du problème				
3.	Dégage le problème réel de façon brève et précise (le cœur du problème)	R.M.A.	0,3	
4.	Formulation qui donne à la personne de l'emprise sur son problème (niveau avancé)	N.R.	0	0,3
<i>Identification du problème lors du résumé à la fin - manque de précision</i>				
Silence				
5.	Garde le silence même lorsque l'aidé ne parle pas	R.A.	0,5	
6.	Sembler à l'aise avec le silence	R.A.	0,5	
7.	Évite de trop parler ou de se livrer à un interrogatoire	R.P.A.	0,4	1,4
<i>ne laisse pas l'aidé terminer son propos avant de prendre la parole à une reprise</i>				
Reformulation				
8.	Transmet l'aspect informatif et l'aspect affectif du message transmis par l'aidé en conservant les principaux éléments importants	R.D.A.	0,2	
9.	Transmet l'aspect informatif et l'aspect affectif du message transmis par l'aidé en évitant de les modifier (minimiser / amplifier les propos)	R.P.A.	0,4	0,6
<i>4 / 4 reformulations incomplètes - une reformulation modifiée</i>				
Reflét				
11.	Exprime les sentiments de surface manifestés par l'aidé	R.D.A.	0,2	
12.	Exprime les sentiments sous-jacents manifestés par l'aidé (niveau intermédiaire)	N.R.	0	0,2
<i>Un seul reflét qui est plus ou moins juste -</i>				
Interrogation				
13.	Pose des questions fermées	R.D.A.	0,2	
14.	Pose des questions fermées permettant l'exploration des éléments importants	R.P.A.	0,4	0,6
<i>seulement deux questions fermées pour vérifier où se situe la grand-mère de l'aidé - plus ou moins adéquat</i>				
Focalisation				
15.	Demande à l'aidé des précisions sur un ou des aspects	R.D.A.	0,2	0,2
<i>une seule focalisation (pertinente toutefois)</i>				
Interprétation				

16.	Invite l'aidé à élaborer sa propre interprétation (niveau intermédiaire)	N.E.	0	
17.	Formule une interprétation en termes simples et clairs (niveau intermédiaire)	R.A.	0,5	
18.	Interprétation formulée de façon à se réserver une marge d'erreur (niveau intermédiaire)	R.A.	0,5	1
<i>Interprétation plausible</i>				
Résumé				
19.	Dégage les points importants discutés	R.P.A.	0,4	
20.	Résume les points importants de façon claire et précise	R.P.A.	0,4	0,8
<i>manque la partie où elle parle de sa difficulté avec la tristesse. En partie claire et précis.</i>				
Sous-total			6,1 / 9,5	64,2 %
Comportements non verbaux				
1.	Conserve une attitude corporelle qui manifeste l'intérêt (inclinaison du corps vers l'avant – bras et jambes ouvertes)	R.P.A.	0,4	
2.	Maintient un contact visuel adéquat (ou significatif)	R.A.	0,5	
3.	Anime son visage des expressions appropriées (expression cohérente avec le contenu de la communication de l'aidé)	R.P.A.	0,4	
4.	Utilise un ton de voix chaleureux	R.A.	0,5	1,8
<i>mouvements dérangeants 2 reprises (déplace ses cheveux) + sursire et petit rire lorsque l'aidée mentionne qu'elle devient plus émotive</i>				
Sous-total			1,8 / 2	90 %
Commentaires				
Grand total			10,9 / 18	3 énoncés "sans objets : 1,5
			10,9 / 16,5	
			11,89 / 18	
			66,06 %	

ANNEXE K
FORMULAIRE DE DEMANDE DE CERTIFICATION ÉTHIQUE

Formulaire de présentation d'un projet de recherche avec des êtres humains

1. Nom du chercheur principal :	Annie Gagnon
Département :	Éducation spécialisée
Statut :	permanent
2. Noms des cochercheurs (s'il y a lieu) :	
3. Titre du projet de recherche :	Le développement de l'écoute empathique dans le cours de relation d'aide du programme de Techniques d'éducation spécialisée
Dates approximatives de la durée du projet et de l'intervention auprès des participants à la recherche :	
Début : août 2018	Fin : mai 2019
4. Soutien financier :	Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/>
Si oui, donnez le nom de l'organisme ou de la source de financement :	
5. Votre projet a-t-il été soumis à un autre comité d'éthique de la recherche?	Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/>
6. Quelles sont les caractéristiques des participants à la recherche (nombre, âge, sexe, étudiants-es, enfants, personnel d'entreprise, etc.)?	Environ 23 étudiantes et étudiants (2 garçons et 21 filles âgés entre 18 et 35 ans) inscrits au cours Relation d'aide (351-LES-BC) du programme en Techniques d'éducation spécialisée.
7. Où et comment les participants seront-ils recrutés? (à l'interne, à l'externe...)?	Les participants seront recrutés directement dans le cours Relation d'aide (351-LES-BC)

8. Est-ce que le projet fait appel à des personnes mineures ou déclarées inaptes? Si oui, expliquez.	Non
9. Donnez une brève description de la nature du projet.	Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre de la Maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke (PERFORMA). L'objectif général consiste à élaborer du matériel pédagogique innovateur favorisant le développement de l'écoute empathique des étudiantes et étudiants du programme en techniques d'éducation spécialisée. Les activités se dérouleront à l'intérieur du cours Relation d'aide (351-LES-BC).
10. Expliquez, avec précision, ce qui sera demandé à chaque participant.	<p>Les activités réalisées en classe reliées à ce projet de recherche et en lien avec l'intelligence émotionnelle et la pleine conscience seront filmées afin de faciliter l'analyse et la compilation des résultats.</p> <p>Le journal de bord sera utilisé à plusieurs reprises afin de recueillir les commentaires d'appréciation des participantes et des participants concernant les nouvelles activités réalisées dans le cadre de ce projet de recherche. Les questions qui seront ajoutées aux journaux de bord déjà utilisés dans le cours seront clairement identifiées comme faisant partie de cette recherche.</p> <p>Étape 1 - Expérimentation</p> <p>Dans la première semaine, un questionnaire sur les connaissances entourant le thème de l'empathie sera rempli par les étudiantes et les étudiants du cours. Ce même questionnaire sera rempli à nouveau à la dernière semaine de cours.</p> <p>À la deuxième semaine de cours, chaque étudiante et chaque étudiant réalisera une entrevue de relation d'aide de quelques minutes avec une ou un collègue de classe. Un questionnaire d'autoévaluation suivra cette activité.</p> <p>Les nouvelles activités pédagogiques sont regroupées autour de deux thèmes:</p> <p>1 - L'intelligence émotionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Journal de bord sur les émotions (incluant un test d'autoévaluation de l'intelligence émotionnelle) - Laboratoires sur la reconnaissance de ses propres émotions et celles des autres.

	<ul style="list-style-type: none"> - Visionnement de vidéoclips permettant l'identification des émotions. - Techniques d'impact - La boîte à soucis: Les participantes et les participants seront invités à inscrire une préoccupation actuelle et identifier les émotions associées à cette situation. <p>2 - La pleine conscience</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation des principes de l'approche de la pleine conscience (aspect scientifique) - Activités de gestion de l'anxiété (techniques de respiration et de relaxation) - Journal de bord sur l'appréciation des activités de gestion du stress - Activités permettant le développement des capacités d'attention et de concentration (centrer l'attention sur le moment présent) - Journal de bord sur l'appréciation des activités permettant le développement des capacités d'attention et de concentration. - Activités permettant le développement de l'autoempathie (l'autocompassion). - Journal de bord sur l'appréciation des activités permettant le développement de l'autoempathie (l'autocompassion) <p>Étape 2 - Analyse</p> <p>L'analyse de l'appréciation des nouvelles activités pédagogiques (journaux de bord) et l'utilisation de la grille d'évaluation de l'écoute empathique déjà utilisée dans le cours permettront de dresser un premier bilan de l'expérimentation réalisée dans le cours de relation d'aide.</p> <p>Un groupe de discussion focalisée composé d'un petit nombre des participantes et des participants au projet sera également formé à la session d'hiver 2019. Une invitation à participer à ce groupe de discussion sera soumise au groupe et un formulaire de consentement sera signé par celles et ceux qui accepteront de participer aux activités qui se dérouleront en dehors des heures de cours. Ces rencontres de groupe auront lieu afin d'échanger sur la perception des participantes et des</p>
--	---

	participants de leur vécu et de leurs apprentissages au regard de l'expérimentation vécue à l'intérieur du cours de relation d'aide. Elles permettront une compréhension plus approfondie des réponses fournies au moment de l'expérimentation. Ces rencontres seront filmées afin de faciliter les étapes de classement et d'analyse des données
11. Identifiez tout risque prévisible pour les participants ou leurs proches	<p>Il est possible que les thèmes abordés suscitent chez les participantes ou les participants des émotions différentes de ce qu'elles ou ils vivent habituellement en classe. Toutefois, cette situation n'est pas directement liée à ce projet de recherche puisqu'elle concerne davantage certaines activités reliées aux pratiques en sous-groupe qui sont déjà intégrées depuis plusieurs années à l'intérieur de ce cours.</p> <p>D'ailleurs, nous croyons qu'une meilleure connaissance du domaine des émotions par le développement de l'intelligence émotionnelle permettra aux étudiantes et aux étudiants d'améliorer la reconnaissance et l'expression de leurs propres émotions.</p>
12. Si certains risques ont été identifiés, sont-ils réellement nécessaires?	
13. Quelles précautions seront prises en vue de minimiser ces risques?	<p>Une mise en garde est toujours donnée par l'enseignante afin d'éviter que des problématiques plus complexes ou nécessitant un suivi plus étroit par un professionnel soient abordées lors des laboratoires de pratique des techniques de relation d'aide. De plus, l'enseignante demeure disponible pour permettre aux étudiantes et aux étudiants de ventiler lorsque nécessaire et une référence au service d'aide psychologique du Collège est faite au besoin.</p>
<p>Le devoir de consentement éclairé est un principe incontournable en ce qui a trait au respect des droits des participants à des recherches. Les participants potentiels doivent normalement être informés de la nature des objectifs de la recherche, ainsi que de tout risque inhérent au projet, et ce, avant qu'ils ne s'y impliquent. Leur consentement doit être donné librement, en toute connaissance de cause et avant leur participation. Ils doivent être avertis qu'ils sont libres de se retirer de l'enquête à tout moment. Dans les cas où toutes les informations sur le projet de recherche ne peuvent être révélées ou expliquées aux participants, le chercheur principal doit démontrer que les exigences de la <i>Politique institutionnelle sur la recherche avec les êtres humains du Cégep de Baie-Comeau</i> seront satisfaites.</p>	
14. Des explications complètes sur la nature de la recherche seront-elles fournies aux participants avant l'obtention de leur consentement?	<p>Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p>

15. Avez-vous recours à des consentements de tuteurs ou de curateurs (ex. : dans le cas d'enfants ou d'adultes déclarés inaptes)?	Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/>
Si oui, expliquez qui donnera le consentement et comment le droit des participants ou le refus de participer sera protégé?	
16. Allez-vous effectuer un suivi auprès des participants à la fin de la recherche?	Oui <input checked="" type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
Si oui, comment allez-vous procéder?	Une rencontre avec le groupe de participantes et de participants aura lieu afin de présenter les résultats de la recherche.
17. Y a-t-il autre(s) chose(s) que nous devrions savoir lors de l'examen de votre demande?	Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/>
Si oui, quelles sont-elles?	
Après avoir rempli le formulaire de présentation d'un projet de recherche avec des êtres humains et pris connaissance de la <i>Politique institutionnelle sur l'éthique de la recherche avec les êtres humains</i> du Cégep de Baie-Comeau, je déclare, au meilleur de ma connaissance, que ce projet de recherche y est conforme. Je m'engage par la présente à avertir le Comité d'éthique de la recherche avec les êtres humains si j'apporte des changements à ce projet et au protocole impliquant des sujets humains. Je m'engage également à informer le Comité d'éthique de la recherche si tout risque dans ce projet se présentait en cours de recherche. Dans un tel cas, la recherche sera interrompue afin de permettre une évaluation des risques encourus qui détermineront l'arrêt ou la poursuite du projet.	

EN FOI DE QUOI, j'ai signé à _____

le _____

Signature du chercheur principal : _____

ANNEXE L
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DU CÉGEP DE BAIE-COMEAU



Cégep de
Baie-Comeau

Certificat d'éthique

Le présent certificat atteste que le projet de recherche numéro : **2018-01**

intitulé :

« Le développement de l'écoute empathique dans le cours de relation d'aide du programme de *Techniques d'éducation spécialisée* »

a été évalué en comité régulier lors d'une réunion tenue le **23 août 2018**, et a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche (CÉR) dont le mandat est de s'assurer que les projets menés par les chercheurs affiliés au Cégep de Baie-Comeau respectent les principes et les règles régissant la recherche avec des sujets humains.

Ce certificat est valide du **23 août 2018** au **30 juin 2019** et engage le chercheur à respecter les procédures de suivi du projet.

Émis à Baie-Comeau, ce 23 août 2018

Renald Gagnon
Président du comité

Tout changement au protocole visé par le présent certificat doit être soumis au CÉR pour une nouvelle approbation.

ANNEXE M
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTES ET
DES PARTICIPANTS



Formulaire de consentement à participer à un projet de recherche

1. Titre du projet de recherche :

**Le développement de l'écoute empathique dans le cours de relation d'aide
du programme de Techniques d'éducation spécialisée**

2. Chercheur (s) ou chercheuse (s) responsable (s) :

Annie Gagnon

3. Description du projet de recherche (lieu, cours, titre) :

Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre de la Maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke (PERFORMA). L'objectif général consiste à élaborer du matériel pédagogique innovateur favorisant le développement de l'écoute empathique des étudiantes et étudiants du programme en techniques d'éducation spécialisée. Les activités se dérouleront à l'intérieur du cours Relation d'aide (351-LES-BC). De nouvelles activités pédagogiques seront réalisées en classe.

Bien que plusieurs changements aient été apportés au fil des ans afin d'améliorer les stratégies pédagogiques d'apprentissage et d'enseignement, nous observons qu'il est difficile pour plusieurs étudiantes et plusieurs étudiants d'adopter une écoute empathique satisfaisante.

Notre intérêt se centre principalement sur le processus entourant les habiletés professionnelles nécessaires à l'écoute empathique. Inspirées du modèle des processus favorisant le développement des attitudes présenté par Pratte, Ross et Petitclerc (2014), des activités permettant le développement de l'intelligence émotionnelle ainsi que des activités utilisant l'approche de la pleine conscience seront ajoutées au répertoire des activités prévues dans ce cours. L'expérimentation de ces activités et l'appréciation des effets de l'utilisation de ces nouvelles stratégies constitueront le point central de ce projet.

4. Description des différentes étapes du projet :

Les activités réalisées en classe reliées à ce projet de recherche et en lien avec l'intelligence émotionnelle et la pleine conscience seront filmées afin de faciliter l'analyse et la compilation des résultats.

Le journal de bord sera utilisé à plusieurs reprises afin de recueillir les commentaires d'appréciation des participantes et des participants concernant les nouvelles activités réalisées dans le cadre de ce projet de recherche. Les questions qui seront ajoutées aux journaux de bord déjà utilisés dans le cours seront clairement identifiées comme faisant partie de cette recherche.

Étape 1 - Expérimentation

Dans la première semaine, un questionnaire sur les connaissances entourant le thème de l'empathie sera rempli par les étudiantes et les étudiants du cours. Ce même questionnaire sera rempli à nouveau à la dernière semaine de cours.

À la deuxième semaine de cours, chaque étudiante ou chaque étudiant réalisera une entrevue de relation d'aide de quelques minutes avec une ou un collègue de classe. Un questionnaire d'autoévaluation suivra cette activité.

Les nouvelles activités pédagogiques sont regroupées autour de deux thèmes:

1 - L'intelligence émotionnelle

- Journal de bord sur les émotions (incluant un test d'autoévaluation de l'intelligence émotionnelle)
- Laboratoires sur la reconnaissance de ses propres émotions et celles des autres.
- Visionnement de vidéoclips permettant l'identification des émotions.
- Techniques d'impact - La boîte à soucis: Les participantes et les participants seront invités à inscrire une préoccupation actuelle et identifier les émotions associées à cette situation.

2 - La pleine conscience

- Présentation des principes de l'approche de la pleine conscience (aspect scientifique)
- Activités de gestion de l'anxiété (techniques de respiration et de relaxation)
- Journal de bord sur l'appréciation des activités de gestion du stress
- Activités permettant le développement des capacités d'attention et de concentration (centrer l'attention sur le moment présent)
- Journal de bord sur l'appréciation des activités permettant le développement des capacités d'attention et de concentration.
- Activités permettant le développement de l'autoempathie (l'autocompassion).
- Journal de bord sur l'appréciation des activités permettant le développement de l'autoempathie (l'autocompassion)

Étape 2 - Analyse

L'analyse de l'appréciation des nouvelles activités pédagogiques (journaux de bord) et l'utilisation de la grille d'évaluation de l'écoute empathique déjà utilisée dans le cours permettront de dresser un premier bilan de l'expérimentation réalisée dans le cours de relation d'aide.

Un groupe de discussion focalisée composé d'un petit nombre des participantes et des participants au projet sera également formé à la session d'hiver 2019. Une invitation à participer à ce groupe de discussion sera soumise au groupe et un formulaire de consentement sera signé par celles et ceux qui accepteront de participer aux activités qui se dérouleront en dehors des heures de cours. Ces rencontres de groupe auront lieu afin d'échanger sur la perception des participantes et des participants de leur vécu et de leurs apprentissages au regard de l'expérimentation vécue à l'intérieur du cours de relation d'aide. Elles permettront une compréhension plus approfondie des réponses fournies au moment de l'expérimentation. Ces rencontres seront filmées afin de faciliter les étapes de classement et d'analyse des données

5. Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices pour le ou les sujets :

Oui ☒

Non ☒

Si oui, lesquels?

Nous croyons que les participantes et les participants à ce projet développeront une bonne écoute empathique par le biais des activités qui seront proposées.

Par contre, il est possible que les thèmes abordés suscitent chez les participantes ou les participants des émotions différentes de ce qu'elles ou ils vivent habituellement en classe. Toutefois, cette situation n'est pas directement liée à ce projet de recherche puisqu'elle concerne davantage certaines activités reliées aux pratiques en sous-groupe qui sont déjà intégrées depuis plusieurs années à l'intérieur de ce cours.

D'ailleurs, nous croyons qu'une meilleure connaissance du domaine des émotions par le développement de l'intelligence émotionnelle permettra aux étudiantes et aux étudiants d'améliorer la reconnaissance et l'expression de leurs propres émotions.

Par ailleurs, une mise en garde est toujours donnée par l'enseignante afin d'éviter que des problématiques plus complexes ou nécessitant un suivi plus étroit par un professionnel soient abordées lors des laboratoires de pratique des techniques de relation d'aide. De plus, l'enseignante demeure disponible pour permettre aux étudiantes et aux étudiants de ventiler lorsque nécessaire et une référence au service d'aide psychologique du Collège est faite au besoin.

6. Y a-t-il des conséquences prévisibles à l'après-projet ?

Oui ☒ Non ☐

Si oui, lesquelles?

Étant donné que l'adoption d'une attitude empathique se retrouve dans plusieurs compétences du programme en Techniques d'éducation spécialisée, ces apprentissages pourront être réinvestis tout au long de leur formation. De plus, le matériel développé pourrait être utilisé dans d'autres cours du programme et voire même intégré dans d'autres collèges ou programmes d'études qui souhaitent développer l'empathie.

Les résultats de ce projet de recherche seront transmis aux enseignantes et aux enseignants en Techniques d'éducation spécialisée du réseau collégial ayant participé à la consultation concernant le matériel pédagogique utilisé dans le cours traitant de la compétence 019Y établir une relation d'aide dans la perspective du développement de l'écoute empathique. Ainsi, le matériel développé pourrait être utilisé dans d'autres cours du programme et voire même intégré dans d'autres collèges ou programmes d'études qui souhaitent développer l'empathie.

7. Les participantes et participants recevront-ils une compensation?

Oui ☐ Non ☒

8. Quels sont les droits des participantes et des participants?

Les participantes et les participants ont le droit de refuser de participer à la recherche. Il peuvent également se retirer en tout temps, même après avoir signé le formulaire de consentement.

Si des étudiantes ou des étudiants refusent de participer ou se retirent pendant l'expérimentation, elles ou ils participeront tout de même aux nouvelles activités proposées, mais l'analyse des résultats ne tiendra pas compte des données provenant de celles-ci ou de ceux-ci.

Aucune des activités du projet de recherche ne sera pondérée et en aucun cas l'enseignante n'agira différemment auprès des étudiantes ou des étudiants qui choisiraient de ne pas participer ou de se retirer.

L'utilisation des journaux de bord afin de développer des habiletés d'introspection et d'autorégulation ainsi que les modalités d'évaluation sous forme d'entrevues de relation d'aide filmées que l'étudiante ou l'étudiant effectue avec un collègue de classe jouant le rôle de l'aidé sont réalisées ainsi depuis plusieurs années. Ces modalités sont mentionnées dans le cadre général du devis adopté par le Conseil d'administration du Collège (voir devis du cours 351-LES-BC - Relation d'aide)

De plus, l'enseignante s'engage au respect de la confidentialité concernant les propos échangés lors des évaluations filmées et s'assure d'adopter une attitude impartiale envers tous les étudiantes et les étudiants du cours de relation d'aide.

Les questionnaires, les activités d'apprentissage et d'évaluation ainsi que les enregistrements seront conservés dans un classeur barré situé dans le bureau de la chercheuse. Il en sera de même pour les données numériques qui seront protégées par un code d'accès connu uniquement par la chercheuse.

Étant donné que cette recherche s'inscrit dans le cadre de la Maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke (PERFORMA), les données seront conservées durant 5 ans.

Seule la chercheuse fera le visionnement de la totalité des séquences vidéos réalisées en classe.

Une collègue et la directrice d'essai de ce projet de recherche visionneront certains extraits à la demande de la chercheuse (critère de scientificité - confirmabilité)

Un formulaire d'engagement à la confidentialité sera signé par la chercheuse et également par la directrice d'essai et par la collègue qui visionneront certains extraits des vidéos.

Aucun nom ou information permettant d'identifier les participantes et les participants ne seront mentionnés dans le rapport de recherche qui sera produit à la suite de l'expérimentation en classe (confidentialité).

Consentement

J'ai lu et compris le présent formulaire qui expose les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation au projet de recherche intitulé : **Le développement de l'écoute empathique dans le cours de relation d'aide du programme de Techniques d'éducation spécialisée**

J'accepte librement de participer et je suis au courant que je peux me retirer en tout temps, sans justification, sans pénalité, ni préjudice. Je peux également refuser de répondre à certaines questions. Les informations recueillies n'auront aucune répercussion et aucun effet sur l'évaluation que j'aurai pour le cours associé à ce projet.

Je m'engage à respecter et préserver la confidentialité des renseignements dont je prendrai connaissance dans le cadre de cette étude.

Signature du participant

Date

ANNEXE N
EXEMPLE DE GRILLE DE TRANSCRIPTION DU VERBATIM
DES ENTREVUES FILMÉES

Entrevues des participants
Verbatim

Cod,e du participant
Activité : Entrevue initiale
Date : 10/01/2020
Heure : 15:25

Légende
R.A. Répond aux attentes / R.P.A. Répond partiellement aux attentes / R.M.A. Répond minimalement aux attentes
R.D.A. Répond de façon décevante / N.R. Non répondu / S.O. Sans objet

		Attitudes		Technique	Coté	Comportement	Coté	
ouais, poun, itcolt r m...ll...	Alle 1...gaw bien? Oa...b CK,ue>le> l OIC,vo.J. is <tu mt p j rt, erun ptu dt et q U\$ p s,e/(m,lin) ... les dteMlllftt ut enpoc:aru l'annir)	>/0 1:0	Cote		IL.A. fi.A. 2 .L	11,11:t>, rl>1 >w lTo,< l'r: nll ,titu:letv.r?)*le-ll'a'li }>: l'rtént	R.D.A.	l,ômbetrols.Ees (mainsdi l'is l's l'f WU l'it;tdn n'lpb u vm l'm rin)
C'est mes stages	TuasooMmenefes su,e,s.: R,ilanr.t u Jambe	S/O	Cote		R.A. R.A. 0,5	Attitude corporelle manifeste l'intérêt	R.D.A.	Balance sa jambe
Mardi dernier, j'ai commencé...	OK, et c'était quelle place ?	WO	Cote		R.A. R.A. 0,5	Comportements non verbaux	Cote	
	a u'vr- <u>ea</u> ,tsepaue,POurauo l,a Vim s 7C f9 l ace sM h w JW ""rsl";-rirc :awcsu ru m q	2:9	Cote		R.A. R.A. 0,5	Attitude corporelle manifeste l'intérêt	R.D.A.	(Déplace ses cheveux vers l'arrière avec ses mains)
C'est compliqué un peu parce que j'aime bien bouger	Ceuplfb ibrole•mmu ind>ph l'h.bIH qûeAl:it en ntl'fne ntMj)ClutP&id ée		R.D.A.		R.D.A. R.D.A. 0,2	Comportements non verbaux	Cote	Coupe la parole ne laisse pas l'idée terminer son propos
Fb, jllme,uitdida preièrenr,iaritean ne btytiepa,t n,p_ jenie s,Jsm@mer felal l'ues-lr.n sa,w l lrsi fduq,wk",, _ :de'st;at,tte l'fMPS, f98.,Oqre ;, >aisq ilim, i f,il., >....	...SCNrh "...OUf'l,l'l"Of l,ion,iHonprend.l ufttrtt..Set lJ.Inston... l M \$u""""ntil""- b,l...		R.O.A.		IL.O.A. IL.A. 0,2	Expressions appropriées du visage	R.D.A.	sourire l'fém.lil, l'lon l l'omplitt 0,2
	Je,u lmprenr's...! l'estqu qui iepa.sselâ-buquih lten ;nne l l,l• t ul • d isces qUSS l'V l , m(ttons?)		Cote		IL.A. IL.A. 0,2	Comportements non verbaux	Cote	mentionne comprendre sans reformuler
J'ai du, nalawicle t.)it..c l'f t amu...e'lee.. plus, up,lrv l'itit, q d'au're ch e,r,u,m,l:,flf l'?'que, i,-). lls nne des t2r.hes à fall'e",nn estâp iiiiJr l'nSaidtr'à [...J il y a d l\$ a e n'it'S qui pWU t'it'S *f,lir*quoiqu"lly" i ou be3u:wpent meurent , mals,S'l'OlV, le-re; cedut fM l'PS-,Cnne revt p n l'cl rdl e[...etpl, l l:,w ,fates :a, u,co-	of plaestsnt, d'itit l l Par l'it'a.,r-stsm;in;) eu h, .C d l (b paroié... lluoM3uronome-s...		R.O.A.		A.D.A. A.D.A. 0,2	Attitude corporelle manifeste l'intérêt	R.D.A.	er.,relarotr.ite- l'f'et l'N l' lion incomp l it l t °Phttses<heve-l,oe,;e's l'Mire cse smM'ls>
	r<dlres l'Sd , , , , F l'itit'>,wt sts <dlir,co n., (n l,); , i:,m, ilsl nrt , qenom s.	WO	S.O.		il.D.A. il.D.A. 0,2		S.O.	ne laisse pas l'idée terminer son propos
ls[...] parce qu'il faut qu'ils deviennent autonomes	Mis- ceq t je wul s...fSf,qi,•l'iper,(hfl'tqui i l'f t'•sr,l'im...luncifaica,,ce?? or l fUC .s placH:ut oomme <l,nsles mllet,r<leir;Ctpu néce;srement c• tt ul spé l l;ésq" til l'allen:â,,		cote	Interrogation	R.D.A. R.D.A. 0,2	Comportements non verbaux		ql'f'c,an pl'ôis-umôn prt, l'Ch (P>h,l'P&Ez) ... l'itit'>,r'f' (C l'c) t f , l , q,s,r t f

ANNEXE O

COMPILATION DES RÉSULTATS DE LA GRILLE D'ANALYSE À
ÉCHELLES DESCRIPTIVES DE L'ÉCOUTE EMPATHIQUE

Grille d'évaluation de l'écoute empathique
Analyse des résultats

Attitudes						
nombre de participants	entrevue initiale		entrevue mi-session		entrevue finale	
	19		20		20	
	score % entre 32% et 60 %	moyenne % 45,10%	score % entre 36% et 70%	moyenne % 55,46%	score % entre 34% et 66%	moyenne % 55,52%
Respect	Coupe la parole	18	Coupe la parole	12	Coupe la parole	17
	Ne coupe pas la parole	1	Ne coupe pas la parole	8	Ne coupe pas la parole	3
	conseil direct/indirect	14	conseil direct/indirect	13	conseil direct/indirect	5
	évite de donner des conseils	5	évite de donner des conseils	7	évite de donner des conseils	15
Acceptation Inconditionnelle	évite les jugements de valeur	13	évite les jugements de valeur	15	évite les jugements de valeur	13
	jugement de valeur	6	jugement de valeur	5	jugement de valeur	3
	? donne l'impression de douter ou de porter un jugement	4	? donne l'impression de douter ou de porter un jugement	0	? donne l'impression de douter ou de porter un jugement	4
Authenticité	sourire ou rire inexpliqué	17	sourire ou rire inexpliqué	13	sourire ou rire inexpliqué	14
	Conserve une distance émotionnelle	3	Conserve une distance émotionnelle	7	Conserve une distance émotionnelle	6
	Donne son opinion sans reconnaître celle de l'autre	2	Donne son opinion sans reconnaître celle de l'autre	2	Donne son opinion sans reconnaître celle de l'autre	2
	l'opinion donne l'impression de minimiser	2	l'opinion donne l'impression de minimiser	1	l'opinion donne l'impression de minimiser	1
	S'excuse sans expliquer	0	S'excuse sans expliquer	0	S'excuse sans expliquer	1
	Donne son opinion en reconnaissant celle de l'autre ou ne va pas à l'encontre	1	Donne son opinion en reconnaissant celle de l'autre ou ne va pas à l'encontre	1	Donne son opinion en reconnaissant celle de l'autre ou ne va pas à l'encontre	1
	S'excuse en expliquant en partie rire/sourire	0	S'excuse en expliquant en partie rire/sourire	1	S'excuse en expliquant en partie rire/sourire	1
	l'opinion exprimée va à l'encontre de celle de l'autre	0	l'opinion exprimée va à l'encontre de celle de l'autre	0	l'opinion exprimée va à l'encontre de celle de l'autre	0
Empathie	Porte attention aux indices non verbaux	0	Porte attention aux indices non verbaux	2	Porte attention aux indices non verbaux	0
	Ne porte pas attention aux indices non verbaux	19	Ne porte pas attention aux indices non verbaux	18	Ne porte pas attention aux indices non verbaux	20
	Conserve une distance émotionnelle	4	Conserve une distance émotionnelle	10	Conserve une distance émotionnelle	6
	sourire ou rire en réponse à celui de l'aidé	15	sourire ou rire en réponse à celui de l'aidé	6	sourire ou rire en réponse à celui de l'aidé	13
	devient émotif	0	devient émotif	2	devient émotif	1
	réaction non verbale aux propos de l'aidé	2	réaction non verbale aux propos de l'aidé	2	réaction non verbale aux propos de l'aidé	0
Sympathie	N'émet pas de commentaires en lien avec le vécu de l'aidé	4	N'émet pas de commentaires en lien avec le vécu de l'aidé	4	N'émet pas de commentaires en lien avec le vécu de l'aidé	8
	Commentaire sur le vécu	12	Commentaire sur le vécu	16	Commentaire sur le vécu	8
	Mentionne comprendre sans reformuler les propos	1	Mentionne comprendre sans reformuler les propos	0	Mentionne comprendre sans reformuler les propos	2
	Ne cherche pas à résoudre le problème	7	Ne cherche pas à résoudre le problème	9	Ne cherche pas à résoudre le problème	16
	? ou commentaire orienté vers la recherche de solution	12	? ou commentaire orienté vers la recherche de solution	11	? ou commentaire orienté vers la recherche de solution	2
	Commentaire cherchant à rassurer/encourager	9	Commentaire cherchant à rassurer/encourager	10	Commentaire cherchant à rassurer/encourager	7
	propose des pistes de solutions	5	propose des pistes de solutions	1	propose des pistes de solutions	2

Comportements non verbaux						
nombre de participants	entrevue initiale		entrevue mi-session		entrevue finale	
	19		20		20	
	score % 46% à 90%	moyenne % 70,85%	score % 59,4% à 100%	moyenne % 85,72%	score % 55% à 100%	moyenne % 85,20%
Attitude corporelle	mouvements dérangeants	13	mouvements dérangeants	11	mouvements dérangeants	11
	jambes/bras croisés	13	jambes/bras croisés	2	jambes/bras croisés	0
	dos appuyé sur la chaise	5	dos appuyé sur la chaise	2	dos appuyé sur la chaise	3
	attitude corporelle qui manifeste de l'intérêt	1	attitude corporelle qui manifeste de l'intérêt	8	attitude corporelle qui manifeste de l'intérêt	8
Contact visuel	regarde l'observateur	8	regarde l'observateur	4	regarde l'observateur	2
	regarde ses mains ou autre partie du corps	1	regarde ses mains ou autre partie du corps	0	regarde ses mains ou autre partie du corps	0
	regarde ailleurs	0	regarde ailleurs	0	regarde ailleurs	2
	regarde son téléphone	2	regarde son téléphone	0	regarde son téléphone	1
Expression du visage	contact visuel adéquat	9	contact visuel adéquat	16	contact visuel adéquat	16
	sourire ou rire incohérent	17	sourire ou rire incohérent	14	sourire ou rire incohérent	16
	expression du visage cohérente	2	expression du visage cohérente	6	expression du visage cohérente	4
Ton de voix	ton de voix chaleureux	18	ton de voix chaleureux	19	ton de voix chaleureux	19
	ton de voix neutre	1	ton de voix neutre	1	ton de voix neutre	1

Techniques

Page 2

nombre de participants	entrevue initiale		entrevue mi-session		entrevue finale	
	19		20		20	
	score % 23,75% à 52,5%	moyenne % 40,51%	score % 43,75% à 84,29 %	moyenne % 58,10%	score % 45% à 88,57%	moyenne % 63,45%
Accueil	Accueil adéquat	18	Accueil adéquat	20	Accueil adéquat	20
	gestes d'ouverture	3	gestes d'ouverture	14	gestes d'ouverture	15
	jambes/bras croisés	13	jambes/bras croisés	2	jambes/bras croisés	0
	dos appuyé sur chaise	5	dos appuyé sur chaise	2	dos appuyé sur chaise	3
	gestes dérangeants	1	gestes dérangeants	0	gestes dérangeants	0
	regarde l'observateur ou ailleurs	1	regarde l'observateur ou ailleurs	2	regarde l'observateur ou ailleurs	0
	joue avec ses mains	3	joue avec ses mains	0	joue avec ses mains	2
	gestes répétitifs	1	gestes répétitifs	1	gestes répétitifs	2
	pas d'accueil	1	pas d'accueil	0	pas d'accueil	0
Identification du problème	dégage le problème de façon claire et précise	0	dégage le problème de façon claire et précise	9	dégage le problème de façon claire et précise	6
	formulation qui donne de l'emprise à la personne	0	formulation qui donne de l'emprise à la personne	2	formulation qui donne de l'emprise à la personne	4
	n'identifie pas le problème	18	n'identifie pas le problème	7	n'identifie pas le problème	6
	identification partielle du problème	1	identification partielle du problème	4	identification partielle du problème	8
	formulation plus ou moins claire	0	formulation plus ou moins claire	3	formulation plus ou moins claire	8
	formulation ne donnant pas d'emprise à la personne	1	formulation ne donnant pas d'emprise à la personne	9	formulation ne donnant pas d'emprise à la personne	10
Silence	semble à l'aise	9	semble à l'aise	10	semble à l'aise	14
	silence plus ou moins adéquat	4	silence plus ou moins adéquat	4	silence plus ou moins adéquat	3
	rire ou sourire lors d'un silence	6	rire ou sourire lors d'un silence	7	rire ou sourire lors d'un silence	2
	questions fermées consécutives	11	questions fermées consécutives	3	questions fermées consécutives	5
	prend la parole sans laisser le temps de terminer son propos	18	prend la parole sans laisser le temps de terminer son propos	12	prend la parole sans laisser le temps de terminer son propos	17
	pas de silence	0	pas de silence	1	pas de silence	0
Reformulation	reformulation complète	6	reformulation complète	13	reformulation complète	16
	reformulation incomplète	16	reformulation incomplète	20	reformulation incomplète	20
	reformulation modifiée	6	reformulation modifiée	16	reformulation modifiée	16
	pas de reformulation	1	pas de reformulation	0	pas de reformulation	0
reflet	reflet adéquat	7	reflet adéquat	16	reflet adéquat	19
	émotion non validée	4	émotion non validée	6	émotion non validée	6
	émotion sous-jacente identifiée	0	émotion sous-jacente identifiée	3	émotion sous-jacente identifiée	8
	reflet plus ou moins juste	0	reflet plus ou moins juste	0	reflet plus ou moins juste	1
	aucun reflet	10	aucun reflet	1	aucun reflet	0
Interrogation	question fermée adéquate	18	question fermée adéquate	20	question fermée adéquate	20
	question fermée plus ou moins adéquate	16	question fermée plus ou moins adéquate	14	question fermée plus ou moins adéquate	16
	pas de question	0	pas de question	0	pas de question	0
	question ouverte	0	question ouverte	0	question ouverte	0
focalisation	focalisation pertinente	13	focalisation pertinente	14	focalisation pertinente	17
	focalisation plus ou moins pertinente	3	focalisation plus ou moins pertinente	3	focalisation plus ou moins pertinente	4
	focalisation à retravailler	0	focalisation à retravailler	7	focalisation à retravailler	2
	aucune focalisation	5	aucune focalisation	3	aucune focalisation	2
Interprétation	formulation adéquate de l'interprétation	0	formulation adéquate de l'interprétation	1	formulation adéquate de l'interprétation	2
	invite l'aidé à élaborer sa propre interprétation	0	invite l'aidé à élaborer sa propre interprétation	0	invite l'aidé à élaborer sa propre interprétation	0
	n'invite pas l'aidé à élaborer sa propre interprétation	2	n'invite pas l'aidé à élaborer sa propre interprétation	6	n'invite pas l'aidé à élaborer sa propre interprétation	9
	formulation plus ou moins claire	0	formulation plus ou moins claire	0	formulation plus ou moins claire	1
	formulation sous forme de question	1	formulation sous forme de question	4	formulation sous forme de question	5
	formulation sous forme d'affirmation	1	formulation sous forme d'affirmation	1	formulation sous forme d'affirmation	1
	formulation d'une hypothèse plus ou moins probable	0	formulation d'une hypothèse plus ou moins probable	0	formulation d'une hypothèse plus ou moins probable	0
	SO	17	SO	14	SO	14
	formulation non adéquate	0	formulation non adéquate	0	formulation non adéquate	0
résumé	Dégage tous les points importants	0	Dégage tous les points importants	0	Dégage tous les points importants	2
	dégage certains points importants	0	dégage certains points importants	3	dégage certains points importants	9
	dégage deux points importants	0	dégage deux points importants	4	dégage deux points importants	2
	résumé clair et précis	0	résumé clair et précis	1	résumé clair et précis	2
	résumé plus ou moins clair et précis	0	résumé plus ou moins clair et précis	3	résumé plus ou moins clair et précis	6
	résumé bref et imprécis	0	résumé bref et imprécis	1	résumé bref et imprécis	0
	aucun résumé	19	aucun résumé	13	aucun résumé	7

ANNEXE P
SYNTHÈSE DES RAPPORTS DE RÉSULTATS PERSONNALISÉS
CHBAT 2008

Matrice des habiletés émotionnelles
Synthèse des rapports de résultats personnalisés réalisés par Chbat (2008)

Ce tableau présente une synthèse des suggestions d'améliorations des rapports personnalisés transmis à la clientèle étudiante ayant participé au projet de recherche de Chbat (2008, p.205-229).

IV. ELLIGENCE IV. PERSONNELLE

Présence à soi : vigilance que l'on a à l'égard de soi-même visant à se mettre à l'abri d'une action irréfléchie ou d'une réponse univoque devant les automatismes de la vie.

Les raisons de cultiver cette habileté

Se rendre maître de son action et ne pas se laisser conduire inconsciemment par ses habitudes. Préparer son autorégulation et son autonomie.

Défi	Des moyens pour améliorer ou entretenir cette compétence		Mots clés pour imaginer d'autres moyens	
Défi consiste ici à vous rappeler à l'ordre et à vous ramener constamment à un état de vigilance pour savoir ce que vous faites, pour l'accepter ou pour le refuser.	- Revenir constamment à un état de vigilance. Jeter sur soi l'éclairage de la conscience afin de se voir être. - Prendre conscience de son corps : ses pieds, ses mains, ses yeux, etc.	- Se garder constamment connecté sur soi. - Cultiver la vigilance. - Ne pas oublier de se voir être. - Se connecter sur son corps	Conscience Clarté Vision Lumière	Transparence Lucidité Autosurveillance Réceptivité

Perception de soi : juste vision de soi-même se traduisant par une bonne estime de soi et par une bonne confiance en soi.

Les raisons de cultiver cette habileté

Se percevoir positivement pour être plus, pour mieux se réaliser, pour ne pas obstruer l'énergie qui nous habite.

Défi	Des moyens pour améliorer ou entretenir cette compétence		Mots clés pour imaginer d'autres moyens	
Dressez votre propre bilan quant à votre perception de vous-même : sous-estimation ou surestimation? Voyez le lien entre ce que vous faites et l'image que vous avez de vous-même et tirez les conséquences.	- Prendre conscience de son discours intérieur à propos de soi-même. - Devant ce qui n'est pas impossible se dire toujours : "Je suis capable". Penser à soi et à ses capacités infinies.	- Ne pas oublier de confirmer en tout temps la vision positive de soi. - Élargir davantage le champ de sa capacité pour être capable de plus. - Ne pas oublier que les capacités humaines sont infinies.	Estime de soi Confiance en soi Courage Espoir Pensée positive	Rêve Réalisation Capacité Santé Volonté

Bien-être : plaisir et satisfaction d'être qui on est et de vivre la vie qu'il nous est donné de vivre.

Les raisons de cultiver cette habileté

Atteindre un mieux-être pour mieux tirer profit de tout son potentiel. Mieux apprécier sa vie pour la faire fructifier toujours plus.

Défi	Des moyens pour améliorer ou entretenir cette compétence		Mots clés pour imaginer d'autres moyens	
Soyez toujours conscient du positif de la vie, de sa beauté et de la chance que vous avez d'y être et d'être vous-même.	<ul style="list-style-type: none"> - Se programmer chaque jour un plaisir ou un moment agréable. - Faire le bilan de sa journée en notant le positif. - Consacrer peu d'énergie aux incidents mineurs. - Prendre une attitude positive devant la vie. - Diminuer son anxiété. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tirer profit des épreuves. - Réaliser la valeur de ce qu'on a. - Apprécier chaque moment ainsi que les petits plaisirs de la vie. - Garder le sourire aux lèvres. - Savourer ses meilleurs souvenirs. - Réaliser que notre bien-être dépend avant tout de nous-mêmes. 	Joie de vivre Paix Tranquillité Quiétude Calme	Sourire Détente Douceur Rayonnement

Élan : Enthousiasme et énergie que l'on manifeste dans la vie, qui permet d'aller de l'avant et de se réaliser.

Les raisons de cultiver cette habileté

Accroître son énergie et son goût de vivre pour mieux s'épanouir et rayonner.

Défi	Des moyens pour améliorer ou entretenir cette compétence		Mots clés pour imaginer d'autres moyens	
Prenez conscience de votre énergie intérieure qui est à la source de votre élan et faites de ce dernier un allié pour vous réaliser pleinement.	<ul style="list-style-type: none"> - Se fixer des projets ou des défis. - Réaliser un objectif à la fois. - Prendre note de ses accomplissements. - Se faire plaisir. - Bien utiliser son temps. - Avoir des rêves. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apprécier l'excitation ressentie quand on accomplit l'objectif fixé. - Réaliser que l'élan est à l'intérieur de soi. - Aimer ce que l'on fait. - Considérer d'emblée qu'à chaque problème, il y a des solutions. 	Ardeur Dynamisme Énergie Vitalité	Vigueur Puissance Projets Réalisations

Volonté et détermination : prédisposition à bien conduire sa vie et à réaliser ce que l'on entreprend.

Les raisons de cultiver cette habileté

Mettre de l'ordre dans sa vie. Transformer ses rêves en réalité.

Défi	Des moyens pour améliorer ou entretenir cette compétence		Mots clés pour imaginer d'autres moyens	
La volonté conduit à la réussite de ses projets. Donc, faire l'effort de la développer permet de changer sa vie pour le mieux.	<ul style="list-style-type: none"> - Terminer ce qu'on a commencé. - Se concentrer sur ce qu'on a à faire. - Passer de l'idée à l'acte en se fixant des échéances si nécessaire. - Agir au jour le jour, ne pas remettre à plus tard. 	<ul style="list-style-type: none"> - Travailler de manière constante. - Ne pas disperser ses efforts. - Terminer ce qu'on a commencé. - Ne pas remettre à plus tard. - Ne pas abandonner. 	Effort Exercice Attention Application Travail	Progrès Concentration Empressement Affermissement Perfectionnement

Autorégulation, maîtrise de soi : capacité à se diriger soi-même (autodiscipline), à gérer sainement ses émotions pour ordonner son activité et pour mettre ses émotions au service d'un but (motivation).

Les raisons de cultiver cette habileté

Harmoniser sa vie en y introduisant de l'ordre et de la discipline. Gérer ses émotions de manière à mieux contrôler son action et sa vie.

Défi	Des moyens pour améliorer ou entretenir cette compétence	Mots clés pour imaginer d'autres moyens
Conduisez vous-même vos émotions au lieu de vous laisser conduire par elles. Cela vous permettra d'augmenter votre contrôle émotionnel et vous ne serez plus à la merci des circonstances ou des autres.	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre conscience de ses émotions néfastes (jalousie, colère, rancune, etc.) pour ne pas se laisser emporter. - Savoir résister à ses désirs pour mieux les contrôler. - Se détendre pour diminuer le stress. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyser les situations avant de réagir. - Prendre le temps de percevoir et de nommer ses émotions. - Chercher à différer ses désirs pour mieux les contrôler. - Ne pas se laisser atteindre par les énergies négatives.
		Autodiscipline Direction Patience Constance Persévérance Stabilité Concentration Ténacité Gestion Assiduité Gouverne

Optimisme : confiance dans la réussite de ses projets et dans la vie en général - sentiment de sécurité.

Les raisons de cultiver cette habileté

Diminuer son stress. Surmonter les épreuves. Accepter les événements. Améliorer sa qualité de vie. Apaiser l'existence. Nourrir l'élan de la vie. Alimenter le bien-être.

Défi	Des moyens pour améliorer ou entretenir cette compétence	Mots clés pour imaginer d'autres moyens
Évaluez dans quelle mesure votre façon de voir la vie peut limiter votre élan et gruger votre bien-être. Soyez conscient des bienfaits d'une vision optimiste et travaillez pour l'adopter dans votre quotidien. Ne dépensez pas votre énergie à imaginer le pire. En développant votre optimisme, beaucoup de situations s'arrangeront par elles-mêmes.	<ul style="list-style-type: none"> - Considérer les difficultés ou les problèmes comme des défis à relever. - Voir les bons côtés de la vie. - Anticiper sans dramatiser. - Se concentrer sur les solutions. - Faire confiance à la vie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imaginer le meilleur. - Accepter les responsabilités et les situations nouvelles. - Donner un sens à sa vie.
		Confiance Croyance Sécurité Assurance Succès Espérance Satisfaction Expectative

INTELLIGENCE INTERPERSONNELLE		
<p>Présence à autrui : manière de percevoir les autres, disposition émotionnelle à être attentif à autrui, à ses besoins, à ses points forts, à ses faiblesses, à ses craintes, etc. avec laquelle on établit la relation avec autrui.</p> <p>Les raisons de cultiver cette habileté</p> <p>Mieux comprendre les réactions des autres. Éviter les malentendus. Mieux s'entendre avec les autres. Rendre les échanges agréables et constructifs.</p>		
Défi	Des moyens pour améliorer ou entretenir cette compétence	Mots clés pour imaginer d'autres moyens
Soyez attentif à votre façon de prendre contact avec les autres. Ouvrez-vous à ce qu'ils sont : observez leur visage, leurs yeux, leur sourire... Vous les aimerez un peu plus et vous les comprendrez un peu mieux...	<ul style="list-style-type: none"> - Regarder autrui avec intérêt. - Être à l'écoute d'autrui, c'est déjà le mettre de son côté. - Saisir ce qu'il a à nous dire. - Deviner ses besoins. - Lui donner priorité sur soi. - Avoir pour lui un respect inconditionnel. - L'accueil de l'autre, c'est la porte d'entrée dans son monde. 	Ouverture Attention Compréhension Accueil Écoute Communication
<p>Empathie : capacité à reconnaître les émotions des autres, à les partager, et à se mettre à la place d'autrui.</p> <p>Les raisons de cultiver cette habileté</p> <p>Augmenter les chances d'une relation harmonieuse avec autrui et prédisposer ce dernier à nous accueillir et à établir avec nous des relations positives. Comprendre l'autre, sentir avec lui et augmenter ainsi l'harmonie dans la relation avec lui, tout en le prédisposant à nous accueillir et à établir avec nous des relations positives.</p>		
Défi	Des moyens pour améliorer ou entretenir cette compétence	Mots clés pour imaginer d'autres moyens
Détectez votre sentiment à l'endroit des autres et corrigez-le instantanément s'il n'est pas positif.	<ul style="list-style-type: none"> - Regarder autrui avec intérêt et empathie. - Se mettre à sa place. - Être à son écoute. - Se rappeler toujours la réciprocité : l'autre est pour soi ce que l'on est pour lui. 	Propension Sympathie Amitié Attrait Harmonie Affection Penchant Rapport Fraternité
<p>Vision positive d'autrui : tendance à voir les bons côtés des autres, à leur faire confiance, et à les prédisposer ainsi à une bonne relation.</p> <p>Les raisons de cultiver cette habileté</p> <p>Susciter les réactions positives. Miser sur l'autre et bénéficier d'un effet boomerang : porter un regard positif et recevoir un regard positif; comprendre et être compris. Aimer et être aimé.</p>		
Défi	Des moyens pour améliorer ou entretenir cette compétence	Mots clés pour imaginer d'autres moyens
Rappelez-vous que votre vision de l'autre a un effet "boomerang" sur vous, en ce sens que vous récoltez ce que vous semez.	<ul style="list-style-type: none"> - Faire confiance. - Observer les qualités des personnes de son entourage. - Croire en l'honnêteté de l'autre. - Observer les points positifs chez autrui, les qualités, les bons côtés. - Comprendre et ne pas juger. - Aider l'autre à développer ses forces. 	Rapprochement Accord Confiance Alliance Acceptation Communauté Proximité

Altruisme équilibré : attitude d'ouverture à l'autre, de bonté, et de générosité bien partagée entre l'oubli de soi et l'égoïsme. Les raisons de cultiver cette habileté Être capable de donner et recevoir. Diminuer ses frustrations. Construire une relation harmonieuse avec autrui. Se donner sans s'user et sans se laisser exploiter. Garder un juste équilibre entre l'égoïsme et l'oubli de soi afin de pouvoir se réaliser sans amertume. Se donner sans s'user et sans se laisser exploiter.		
Défi	Des moyens pour améliorer ou entretenir cette compétence	Mots clés pour imaginer d'autres moyens
Rappelez-vous que la générosité est plus avantageuse que l'avarice, mais qu'elle ne doit pas se confondre avec la prodigalité : donnez beaucoup mais pas tout ! L'amélioration que vous recherchez se trouve dans un juste milieu.	<ul style="list-style-type: none"> - Être attentif aux réactions et émotions d'autrui. - Tenir compte des préférences d'autrui sans oublier les siennes. - Rendre service par plaisir. - Prendre soin d'autrui autant que de soi. - Respecter et se respecter. - Féliciter, encourager et motiver. 	Besoins Aide Service Appui Soutien Coopération Participation Collaboration Réciprocité
Autonomie équilibrée : attitude d'indépendance et d'autosuffisance, bien partagée entre la dépendance affective et l'indifférence. Les raisons de cultiver cette habileté Être soi. Vivre sa vie, pas celle des autres. Demeurer sensible aux autres. Être soi. Se réaliser avec les autres.		
Défi	Des moyens pour améliorer ou entretenir cette compétence	Mots clés pour imaginer d'autres moyens
Attention, il vous faut maintenir un équilibre entre une dépendance à l'égard d'autrui qui vous empêcherait de prendre vos propres décisions et une indifférence à son égard qui risquerait de vous isoler.	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir qui on est et ce qu'on veut. - Établir ses priorités en tenant compte et de soi et d'autrui. - Recevoir les conseils pour ce qu'ils sont : des suggestions à analyser. - Ne pas craindre de prendre des décisions après avoir écouté. - Consulter pour agir, sans dépendre de l'approbation d'autrui. - Explorer diverses avenues et solutions pour éclairer ses décisions. - Accepter ses erreurs et en tirer des leçons. 	Souplesse Autogestion Affranchissement Croissance Sensibilité Affectivité Immunité Émotion
Assertivité : confiance en soi et douce affirmation de sa personnalité et de son autorité, permettant de nommer ses émotions, de les exprimer clairement, de se faire comprendre et d'éliminer les malentendus. Les raisons de cultiver cette habileté S'affirmer avec confiance. Se libérer du poids de ses émotions. Aider les autres à comprendre ses émotions et à en tenir compte. Gagner en satisfaction intérieure et augmenter sa motivation. Gérer sa vie émotionnelle pour la mettre au profit de sa réussite.		
Défi	Des moyens pour améliorer ou entretenir cette compétence	Mots clés pour imaginer d'autres moyens
Il vous faut apprendre à exprimer vos émotions, et affirmer doucement votre autorité. Cela ne fera qu'améliorer vos relations avec les autres. Ne craignez pas de prendre la place qui vous revient.	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre conscience de ses émotions, les analyser et les nommer, c'est déjà commencer à les contrôler. - Ne pas craindre de donner son opinion. - Parler plus simplement de ses sentiments. : joie, admiration, tristesse, etc. dès que le besoin s'en fait sentir. Cela permet une meilleure vision intérieure de soi-même. 	Échanges Interventions Discussion Explication Libération Affirmation Assurance Aveu

	- Ne pas hésiter à poser des questions de clarification.	
Résolution des conflits : capacité à bien gérer les désaccords, les antagonismes, les rivalités, et à maintenir une harmonie dans sa relation avec autrui dans le respect de l'autre et de soi-même. Les raisons de cultiver cette habileté Épargner son énergie. Mieux gérer les situations. Diminuer les frictions. Conserver de bonnes relations avec autrui. Mettre son énergie vitale au service de son épanouissement. Gagner en maturité. Tendre vers l'harmonie avec soi-même et autrui.		
Défi	Des moyens pour améliorer ou entretenir cette compétence	Mots clés pour imaginer d'autres moyens
Travaillez à assainir la situation entre vous et les autres. Avant d'engager votre énergie dans un conflit, vous gagnerez à vous questionner sur son importance et à vous demander s'il en vaut la peine.	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluer l'importance des conflits qui surgissent. - Consacrer peu d'énergie aux problèmes secondaires. - Régler au plus vite les conflits importants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relativiser les problèmes qui surviennent. - Évaluer l'importance des conflits rencontrés. - Engager une énergie proportionnelle à la gravité de la situation vécue. - Ne pas se laisser miner par les conflits.
	Réaction Solution Apaisement Allègement	Adoucissement Satisfaction Entente Arrangement

Tiré de Chbat, J. (2008) *L'intelligence émotionnelle au service de l'apprentissage*. Rapport de recherche PAREA Collège André-Grasset, Montréal. (p.205-229)

ANNEXE Q
QUESTIONNAIRE SUR L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

CHAPITRE 4 LES ÉMOTIONS ET LEUR EXPRESSION

EXERCICE 4.4 | Faites le test

L'évaluation de son intelligence émotionnelle

Voici une série d'énoncés concernant différentes facettes de l'intelligence émotionnelle. Sur une échelle de 1 à 5, choisissez la réponse qui décrit le mieux vos sentiments, pensées ou actions dans la plupart des situations. Répondez franchement et le plus spontanément possible en indiquant la façon dont vous êtes réellement et non la façon dont vous aimeriez être ou être perçu. Répondez à toutes les questions en indiquant à droite le chiffre correspondant :

1 (pas vrai ou très rarement vrai); **2** (rarement vrai); **3** (parfois vrai); **4** (souvent vrai); **5** (très souvent vrai ou vrai).

1. Même lorsque je suis bouleversé(e), je suis conscient(e) de ce qui m'arrive. ____
2. Dans un travail d'équipe, je suis capable de faire valoir mon point de vue. ____
3. J'ai une impression plutôt positive de moi-même. ____
4. Je me soucie de ce qui arrive aux autres. ____
5. Je rallie facilement les membres d'une équipe autour d'un objectif commun. ____
6. Lorsque je suis en colère contre quelqu'un, je suis capable de lui dire. ____
7. Je m'accepte tel(le) que je suis. ____
8. Dans un groupe de travail, on peut compter sur moi. ____
9. J'essaie de poursuivre et de développer ce que j'aime faire. ____
10. Lorsque je me fixe des buts, en général je persévère et je les atteins. ____
11. J'ai de la facilité à dire non. ____
12. Je suis en général motivé(e) à continuer, même lorsque les choses deviennent difficiles. ____
13. J'exprime facilement mes sentiments intimes. ____
14. En général, je prends moi-même mes décisions. ____
15. Je suis capable de comprendre ce que ressentent les autres. ____
16. Je retire du plaisir de tout ce que je fais. ____

17. Même lorsque je suis très fâché(e), je réussis à contenir ma colère. ____
18. Je suis capable d'exprimer de l'affection aux gens que j'aime. ____
19. Je suis capable de respecter les autres. ____
20. Je suis facilement stimulé(e) par les idées et les projets nouveaux. ____
21. Quand je fais face à une situation difficile, j'aime analyser les différentes actions possibles avant d'agir. ____
22. Mes relations avec mes proches sont importantes pour moi. ____
23. Je suis sûr(e) de moi dans la plupart des situations. ____
24. Je travaille bien en équipe. ____
25. Je suis capable d'exprimer mes opinions. ____
26. Dans toutes les situations, je pense qu'il y a toujours quelque chose à apprendre. ____
27. Lorsque je réalise un projet, je prends autant de plaisir au processus qu'aux résultats. ____
28. Considérant mes points forts et mes points faibles, je suis satisfait(e) de moi. ____
29. Je suis ouvert(e) à connaître des gens différents. ____
30. On se confie à moi naturellement. ____
31. Je sais rester calme dans les situations difficiles. ____
32. J'ai une idée plutôt précise de ce que je veux dans la vie. ____
33. Dans une équipe de travail, je m'investis et participe activement aux tâches du groupe. ____
34. J'ai de la facilité à maîtriser mon anxiété. ____
35. Je suis curieux(se) de tout et de rien. ____

Pour connaître votre résultat, additionnez vos réponses. Plus votre chiffre se rapproche de 140, plus votre intelligence émotionnelle est développée et plus vous possédez les habiletés nécessaires pour communiquer et interagir avec les autres. Si votre résultat est inférieur à 70, vous auriez avantage à améliorer vos habiletés.

Source : CENTRE ÉTUDIANT DE SOUTIEN À LA RÉUSSITE (CÉSAR) et CENTRE DE SANTÉ ET DE CONSULTATION PSYCHOLOGIQUE (CSCP) DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL (1999, septembre).
Questionnaire sur l'intelligence émotionnelle. *Vies-à-vies*, 12(1). Veuillez noter que ce questionnaire n'a pas été validé selon les normes scientifiques reconnues.

Scores spécifiques

Afin d'identifier les dimensions spécifiques de l'intelligence émotionnelle et de savoir vos points forts et vos points faibles, procédez comme suit :

Additionnez vos cotes correspondant aux énoncés.

Dimension	Énoncés	Total
Confiance en soi	3, 7, 14, 23, 28	
Curiosité	9, 20, 26, 29, 35	
Intentionnalité	10, 12, 16, 27, 32	
Maîtrise de soi	1, 17, 21, 31, 34	
Capacité à entretenir des relations	4, 15, 19, 22, 30	
Aptitude à communiquer	6, 11, 13, 18, 25	
Capacité à coopérer	2, 5, 8, 24, 33	

Pour chacune des dimensions, si vous obtenez un score entre **5 et 10**, votre résultat est faible. Vous devez porter une attention particulière à cette dimension et travailler à améliorer vos attitudes et habiletés dans ce domaine.

Si votre score se situe entre **10 et 20**, votre résultat est moyen ; certains aspects sont peut-être à améliorer.

Si vous obtenez un score entre **20 et 25**, votre résultat est élevé et indique que vous maîtrisez bien cette dimension de l'intelligence émotionnelle.